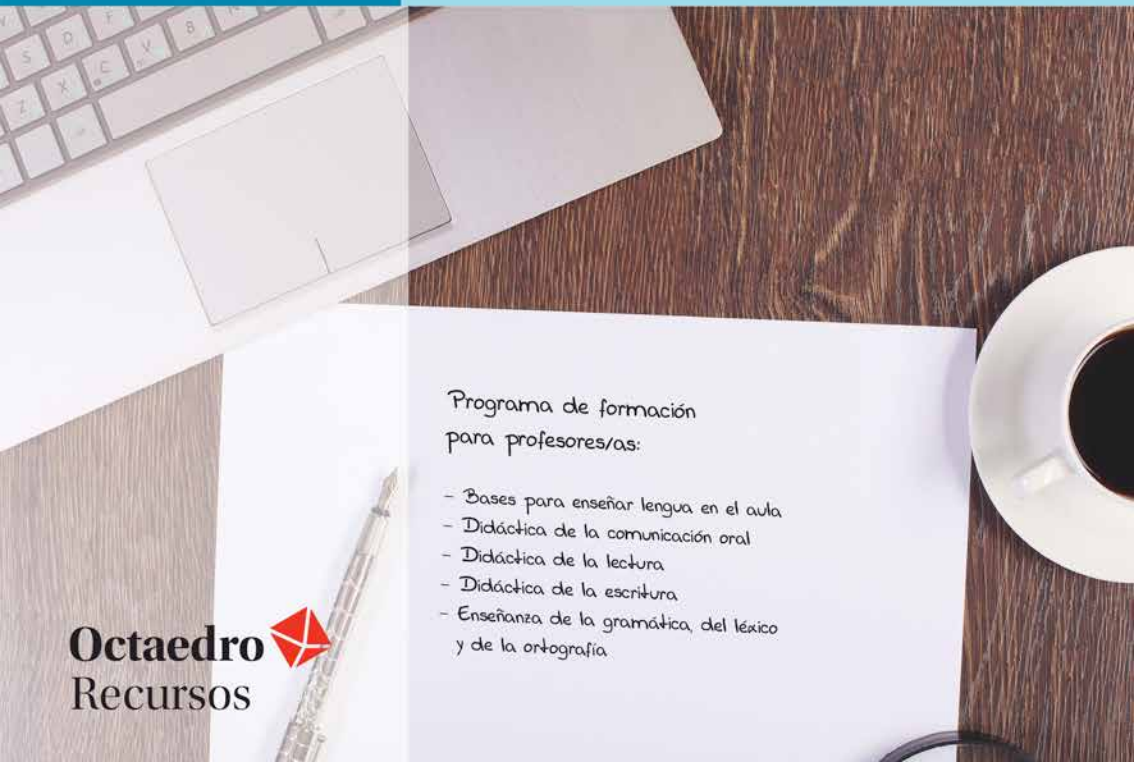
Teodoro Álvarez Angulo

Didáctica de la lengua para la formación de maestros


Programa de formación
para profesores/as:
- Bases para enseñar lengua en el aula
- Didáctica de la comunicación oral
- Didáctica de la lectura
- Didáctica de la escritura
- Enseñanza de la gramática, del léxico y de la ortografía

Octaedro
Recursos

Didáctica de la lengua para la formación de maestros

Recursos

Teodoro Álvarez Angulo

Didáctica de la lengua para la formación de maestros

Octaedro

COLECCIÓN RECURSOS, Nº 139

DIDÁCTICA DE LA LENGUA PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Primera edición impresa: agosto de 2013

Primera edición: diciembre de 2013

© Teodoro Álvarez Angulo

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C./ Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68
www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-474-0

Diseño y producción: Editorial Octaedro

Digitlización: Editorial Octaedro

El arte de plantear preguntas provocadoras puede ser tan importante como el arte de dar respuestas claras. Las buenas preguntas presentan dilemas, subvierten «verdades» obvias o canónicas, imponen incongruencias a nuestra atención.

J. Bruner, *La educación, puerta de la cultura*, 1997.

Sumario

Presentación 11

1. Bases para enseñar lengua en el aula 17

2. Didáctica de la comunicación oral 25

3. Didáctica de la lectura 43

4. Didáctica de la escritura 67

5. Enseñanza de la gramática, del léxico y de la ortografía 109

Bibliografía 131

Anexo 1. Signos de transcripción de conversaciones coloquiales 139

Presentación

Enseñar y aprender la lengua materna o primera en ámbitos escolares requiere de una formación específica de los profesionales que lo han de llevar a cabo, que son los maestros y las maestras. No estará de más recordar que compartimos formación profesional con los mejores estudiantes de los países del mundo más avanzados en educación, como son Finlandia, Corea del Sur y Hong-Kong, entre otros. También es importante insistir en la idea de que insignes intelectuales del mundo resaltan lo determinante que es la escolaridad en Educación Infantil y Educación Primaria.

A eso es a lo que pretendemos contribuir con el presente libro: a dar respuesta a la asignatura de *Didáctica de la Lengua*, mediante la que los estudiantes de Magisterio aprenden a enseñar las diferentes habilidades o competencias lingüísticas que, a su vez, han de conseguir que domine su futuro alumnado de Educación Primaria.

La teoría que fundamenta cada tema pretende ser la mínima e imprescindible, de manera que justifique las más de setenta actividades que se proponen y el desarrollo de las mismas.

Para ello, comenzamos por establecer en el primer capítulo un marco que nos ayude a diseñar las bases para enseñar y aprender lengua en la formación de maestros, el proyecto institucional en que se desempeña esta profesión, regulada por el Estado, con las competencias atribuidas a las autonomías, y cuyo empleador principal son las administraciones públicas. En este marco intervienen las ciencias que estudian un fenómeno tan complejo como es el lenguaje y la comunicación; las ciencias de la educación, ya que se trata de un marco de aplicación a la enseñan-

za y el aprendizaje en ámbitos escolares; el currículo oficial que establece el Estado y la autonomía correspondiente, y el aula, escenario en que tienen lugar los aprendizajes y las enseñanzas, con las mediaciones, andamiajes, ayudas y herramientas de que se sirve el maestro para el desempeño de la labor social que se le encomienda.

En el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua (programas, materiales, libros de texto, etc.) será de gran interés detectar la concepción predominante de la lengua (más o menos formal y normativa; más o menos funcional), así como el modelo de enseñanza y de aprendizaje que subyace a dichos materiales (más o menos transmisiva; más o menos constructivista), con las implicaciones que ello tiene en la formación inicial y permanente de los futuros maestros.

El planteamiento predominante que se postula en esta obra es principalmente práctico. Consiste en favorecer que se hagan cosas con la lengua, a la vez que se tienen en cuenta los aspectos descriptivos, normativos, formales e históricos de la misma; o sea, en saber cosas sobre la lengua.

Para ello, siempre que los planes de estudio lo permitan, es importante articular la enseñanza en el aula con los períodos de Prácticum. Idealmente, esta asignatura debería situarse entre un breve período de Prácticum de observación (Prácticum I), que recoja observaciones, comentarios y problemas, acerca de qué se hace y cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, con la consiguiente detección de problemas relacionados con las habilidades lingüísticas. El tiempo asignado a esta asignatura debería dar cabida y encontrar solución a estos problemas, de manera que, durante el período largo de Prácticum (Prácticum II), de intervención en las aulas de Educación Primaria, los estudiantes dispusieran ya de recursos basados en la reflexión, como consecuencia de su estudio en las aulas universitarias en que se forman.

El procedimiento para llevar esto a las aulas es diverso: unas veces se tratará de realizar actividades en colaboración (en parejas o en grupos reducidos); otras veces, las actividades serán individuales; y otras –las menos– se llevarán a cabo en grupos más numerosos mediante la exposición magistral del profesor.

La relación de actividades que se proponen para el desarrollo del temario no supone que todo el alumnado (grupos) haga simultáneamente lo mismo. Por el contrario, es más enriquecedor para el grupo de la clase y para cada estudiante mostrar el amplio abanico de posibilidades que se pueden abordar en el tratamiento de los aspectos que admite el estu-

dio de un mismo tema. Para ello, se apela permanentemente al espíritu de aprender y trabajar para transmitir conocimientos a los demás.

Concebimos la actividad didáctica como el diseño y la puesta en práctica de acciones de enseñanza y aprendizaje, en ámbitos escolares, académicos y profesionales, para capacitar a los alumnos en el dominio de las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), con la mediación de los maestros, y con la finalidad de construir conocimiento y transmitir saberes. Asimismo, se entiende el aprendizaje como proceso y como actividad que persigue resolver problemas que interesan a quien aprende, donde la formulación de preguntas desempeña un papel esencial en la universidad y en las aulas de Primaria. Y se concibe la educación como una comunidad de aprendizaje. Se entiende como ámbito escolar el referido a la educación obligatoria, de 6 a 16 años; el ámbito académico corresponde a la educación postobligatoria y universitaria; y el ámbito profesional es el concerniente a la formación inicial y permanente del profesorado.

Las actividades de desarrollo que se realicen se expondrán en clase, con los apoyos técnicos necesarios (Power Point u otros) y se entregarán al profesor para su evaluación. Tendrán la siguiente estructura:

- portada;
- índice;
- resumen (máximo veinte líneas) y palabras clave (máximo cinco líneas);
- comentario sobre el contenido y el planteamiento didáctico;
- comentario acerca de las aportaciones de provecho personal y profesional que supone la realización de la actividad para quien la realiza.

Ni que decir tiene que será bien recibida toda propuesta que venga del estudiante y sea reflejo del interés de un determinado aspecto relacionado con el objeto de estudio.

Aquí se sitúa, lector, la obra que tienes en las manos. Aborda, como sabes, tres de los cuatro bloques de contenido que componen el área de *Lengua castellana y Literatura*; a saber: «hablar, escuchar y conversar»; «leer y escribir»; «conocimiento de la lengua». El cuarto bloque (el tercero, en el currículo oficial), «la educación literaria», corresponde a otra asignatura del plan de estudios, denominada precisamente *Educación literaria, Literatura y Educació*n, o *Didáctica de la Literatura*. Esto quiere decir que, si bien conceptualmente no es posible separar los aspectos

funcionales de los estéticos en lo que respecta al estudio de la lengua, atenderemos preferentemente a los primeros hasta donde se pueda.

El capítulo 2 se ocupa de la comunicación oral. Seguimos, como puedes ver, un planteamiento de estudio ontogenético: primero hablamos; más tarde escribimos y leemos. Esto no quiere decir que tratemos las distintas habilidades lingüísticas separadamente. No tendría sentido. Los usos del lenguaje, en la sociedad y también en ámbitos escolares, unas veces requieren que se hable y que se escuche; otras, que se lea; otras, que se escriba. Y lo más común es que se interrelacionen las cuatro habilidades. Nos interesa de forma particular abordar los registros orales en los usos de la lengua. De ahí que pretendamos ir desde los usos coloquiales, espontáneos, hacia los usos planificados o reflexivos, propios del lenguaje académico.

El capítulo 3 recoge la adquisición de la alfabetización, la iniciación a la lectura y la escritura; asunto social de primera magnitud y fundamental en las escuelas de primeras letras. Trataremos sobre cómo se enseña y cómo se aprende a leer y a escribir en los primeros grados de la enseñanza. He de decir que es un tema tan apasionante como difícil y controvertido.

Juntamente con la adquisición de la lectura y la escritura, nos ocuparemos del desarrollo de estas dos habilidades lingüísticas como dos procesos distintos pero complementarios a lo largo de la Educación Primaria.

En el capítulo 4 planteamos específicamente las cuestiones relacionadas con la escritura, por tratarse de la competencia lingüística más compleja y que más problemas plantea a los escolares. Mostraremos los principales géneros discursivos con que se encuentran estos alumnos en las aulas y fuera de ellas. Merecerán asimismo nuestra atención las distintas estrategias de comprensión y producción de textos en estas edades, en las materias del currículo, en línea con lo que plantean desde hace tiempo movimientos sajones como Writing Across the Curriculum y Writing in the Disciplines. Estas corrientes de enseñanza y aprendizaje de la escritura defienden la necesidad de enseñar a leer y a escribir en las disciplinas del currículo, por tratarse de textos de especialidad que hay que conocer para poder entender y expresarse convenientemente en los ámbitos académicos y sociales.

El capítulo 5 aborda el conocimiento de la lengua, en sus aspectos más reflexivos, acerca del uso que hacemos cuando hablamos y escribimos. Aquí planteamos el estudio de la gramática escolar, porque es

necesario disponer de un cierto metalenguaje, como hacen las demás ciencias; pero no está claro cuál ha de ser y hasta dónde plantear una terminología que –no se olvide– se basa en criterios lógicos y, por tanto, abstractos; lo cual es particularmente difícil para estas edades. Además de las cuestiones gramaticales, estudiaremos aspectos relacionados con el vocabulario, el léxico y la ortografía.

Cierra el trabajo la bibliografía de que me sirvo para sustentar la obra y para que el lector pueda desarrollar cuanto estime conveniente. La distribuyo por temas, con la finalidad de facilitar la consulta de las referencias que la componen. Naturalmente, se trata de una bibliografía esencial; en la medida en que tú, lector, te adentres en ella, como siempre sucede, te referirá a otras obras para seguir profundizando. Ojalá que así sea.

Para finalizar, es interesante saber que, con frecuencia, se produce la confusión entre la formación lingüística que ha de recibir el estudiante universitario que se forma para ser maestro dentro del área de *Lengua castellana y Literatura*, y la formación didáctica que ha de recibir, razón de ser de las didácticas específicas o disciplinares que, en este caso, ha de adquirir el futuro profesional para educar lingüísticamente a niños de seis a doce años.

Esto nos lleva al profesorado universitario que formamos a maestros y a maestras a situarnos en el aula en una doble posición: hablar para jóvenes universitarios y tener en cuenta que su formación ha de proyectarse en niños de Educación Primaria. Estas adaptaciones necesarias obligan a recurrir a las ciencias de la educación, que nos ilustran acerca de qué es y cómo hacer eso de enseñar, aprender, programar, secuenciar, evaluar, etc., conocimientos imprescindibles para el ejercicio de la profesión de magisterio. Es en este contexto –como decíamos más arriba– en el que las prácticas docentes tienen su principal razón de ser en los planes de estudio de la formación de maestros.

Si bien en esta obra se trata sobre formación inicial del maestro o maestra, cabe pensar, asimismo, que muchas de las propuestas que aquí se formulan pueden perfectamente ser válidas para llevarlas a cabo por docentes en ejercicio en sus aulas.

1. Bases para enseñar lengua en el aula

Antes de acometer la enseñanza y el aprendizaje de las distintas habilidades o competencias lingüísticas, es importante precisar las bases sobre las que se va a plantear la intervención en el aula. A tal efecto, planteamos a continuación los aspectos que hay que conocer.

1.1. Las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la lengua

El contenido de este epígrafe se corresponde con una asignatura que se ha de cursar con anterioridad y que sirve como fundamento, junto a la *Psicología evolutiva* y la *Sociología de la educación*, entre otras disciplinas, para construir la *Didáctica de la lengua*. Se denomine de una manera o de otra en los planes de estudio, el contenido de esta asignatura ha de tratar acerca de las ciencias que estudian el lenguaje y la comunicación, desde las diferentes perspectivas que estos fenómenos admiten y con la orientación a la enseñanza y el aprendizaje. (Para un recuerdo de estos contenidos, remitimos a Álvarez, 2005: 21-62.)

1.2. Concepto de transposición didáctica

Generalmente, los saberes escolares son adaptaciones de los saberes teóricos de las ciencias de referencia, las ciencias que estudian el lenguaje y la comunicación. Estos últimos no tienen entre sus objetivos ser enseña-

dos; por tanto, es necesario transponerlos a una nueva realidad, en este caso, a la formación de maestros, con la finalidad de que enseñen en las escuelas de Educación Primaria.

En la figura 1 se muestra el tránsito que siguen los saberes teóricos sobre la lengua hasta llegar al aula, donde han de convertirse en objetos de aprendizaje y de enseñanza. Como se puede ver, no es un camino sencillo; y por ello vale la pena detenerse y reflexionar acerca de qué tienen que ver los conceptos lingüísticos (saberes teóricos) con lo que ha de aprender y saber hacer con la lengua un niño de seis a once años en los ámbitos escolares y fuera de las aulas. Eso condicionará en buena parte el planteamiento de aprendizaje de las distintas habilidades lingüísticas

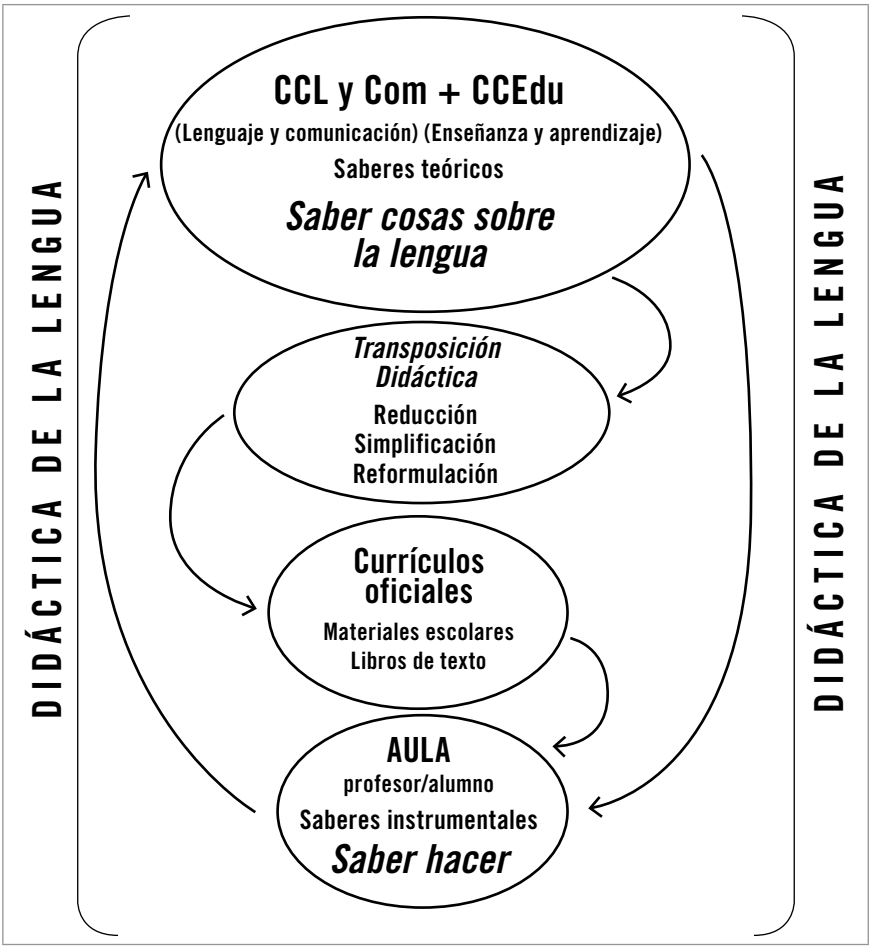


Fig 1. Proceso que siguen los saberes para llegar al aula

que estudiaremos más adelante. Por esta razón, hablamos de didáctica de la lengua, porque nos interesa la relación de cómo se enseña y cómo se aprende la lengua en contextos escolares.

1.3. Currículum oficial de *Lengua castellana y Literatura* para Educación Primaria

Para la construcción de las bases que te ayuden a intervenir en el aula enseñando esta materia es importante que conozcas el currículo oficial en el que se inserta y al que habrá de ajustarse tu labor. Por ello has de conocer (leer, analizar y comentar con otros en clase) las competencias básicas que prescribe el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, BOE 293, de 8 de diciembre de 1991. Asimismo, es necesario que conozca el currículo oficial de Educación Primaria de nuestra comunidad autónoma.

1.4. Análisis de libros de texto de *Lengua castellana y Literatura* para Educación Primaria

Habida cuenta de lo frecuente que es la utilización del libro de texto como herramienta de trabajo en las aulas, es conveniente estudiar la estructura prototípica de una unidad didáctica (lección, tema, proyecto o secuencia didáctica). Para ello, es necesario considerar los apartados que la forman y el orden en que aparecen los diferentes aspectos que la componen. Esto configura una determinada concepción de enseñanza y aprendizaje que conviene conocer. Es interesante organizarse en el aula universitaria de manera que se cuente con muestras de la mayor parte de editoriales de libros de texto y con el mayor número de cursos o niveles de Educación Primaria.

1.5. Actividades de desarrollo

Las actividades de desarrollo han de cumplir los siguientes objetivos:

- Reflexionar acerca de la necesaria transposición de los saberes teóricos a los saberes escolares.

- Conocer el currículo oficial del área de *Lengua castellana y Literatura*.
- Indagar en la concepción de la lengua y del modelo de enseñanza y aprendizaje predominantes en los documentos oficiales que establecen el currículo oficial de Educación Primaria.
- Conocer los libros de texto de la asignatura, como herramientas para enseñar la lengua materna en las aulas de Educación Primaria.
- Diferenciar los planteamientos que ofrecen las distintas editoriales.
- Detectar los aciertos y carencias que contengan estos artefactos, de cara a la elección que hagan cuando tengan responsabilidad profesional.

Pasamos a ver cuáles son las actividades de desarrollo.

Actividad 1. Glosar brevemente el contenido de la figura 1, en la que se muestra el proceso que siguen los saberes para llegar al aula, desde el conocimiento de los saberes sobre la lengua (saberes teóricos) hasta saber hacer cosas con la lengua en el aula (saberes instrumentales), en la interrelación entre el maestro, los alumnos, el currículo y los materiales que se utilizan. Esta actividad se realizará en grupos reducidos.

Actividad 2. Elegir un concepto del currículo oficial o de los materiales escolares destinados a la enseñanza de Lengua castellana y Literatura para Educación Primaria (libros de texto u otros); ponerlo en relación con la ciencia o las ciencias del lenguaje de que procede, de manera que se vea la viabilidad o no de ser enseñado en este tramo del sistema educativo y, en su caso, de cómo llevarlo a cabo. Para esta actividad es importante tener en cuenta las ciencias de la educación (sobre todo, la psicología evolutiva y la psicología de la educación). Esta actividad se realizará en parejas.

Actividad 3. Averiguar la concepción de la lengua y el modelo de enseñanza y aprendizaje predominantes en el currículo oficial para el área de *Lengua castellana y Literatura*. Para ello, servirán de ayuda las tablas 1 y 2. Esta actividad se realizará en pequeños grupos.

Actividad 4. Establecer una relación o inventario de competencias lingüísticas que se han de perseguir en la formación de los alumnos de Educación Primaria. Cada pequeño grupo elegirá uno de los bloques de contenido perteneciente al área de *Lengua castellana y Literatura*. Se leerá y analizará el anexo I de «Competencias básicas» (RD 1513/2006, de 7 de diciembre) y el currículo oficial de la comunidad autónoma correspondiente al área de Lengua.

Tabla 1. Concepción de la lengua

Paradigma formal (Lengua)	***Paradigma funcional (Discurso)***
• Insiste en el código, en las formas y en las normas de la lengua. • Concibe la lengua como un sistema homogéneo (estructura). • Hace hincapié en el estudio de los aspectos gramaticales, léxicos, ortográficos y caligráficos. • Se ocupa principalmente de la escritura, del producto, de textos escolares fabricados ad hoc, y mediante un procedimiento general, válido para cualquier tipo de texto. • Plantea el aprendizaje de manera aditiva: de lo simple a lo complejo. • Se trata de una enseñanza discontinua. • Predomina una enseñanza de tipo transmisivo.	• Contempla la organización sociocultural de la comunicación, en la que se producen usos diversos (orales y escritos) de la lengua. • Prima la significación en el estudio de la lengua. • Se tienen en cuenta los aspectos contextuales del discurso (situación, intención, destinatario o audiencia, género discursivo, grado de conocimiento del tema), así como la relación entre lo dicho y lo no dicho (inferencias, presuposiciones, ambigüedades, ironía, polifonía enunciativa, modalización enunciativa, deixis, organizadores discursivos, etc.). • Favorece la explicitación de las fases del proceso de producción de textos. • Insiste en las peculiaridades lingüísticas y textuales de cada género discursivo. • Propicia un método inductivo de aprendizaje en el que predomina un planteamiento desde lo complejo a lo simple para volver a lo complejo. • Postula la enseñanza de la lengua mediante la realización de secuencias didácticas.
Competencia lingüística (Saber cosas sobre la lengua)	***Competencia comunicativa (Saber hacer cosas con la lengua)***

Tabla 2. Modelos de enseñanza y aprendizaje

	Modelo transmisivo	**Modelo constructivista**
Papel del profesor	• Transmisor del conocimiento • Utilización de refuerzos y castigos frente a las conductas	• Orientador y guía del proceso de enseñanza y aprendizaje • Favorecedor de la motivación del estudiante
Papel del alumno	• Pasivo y receptivo (escuchar, recordar y repetir)	• Constructor activo de su propio conocimiento
Metodología	• Fundamentalmente expositiva	• Creadora de situaciones de aprendizaje y planteamiento de conflictos cognitivos
Evaluación	• Medición de los alumnos de manera reproductiva	• Centrada en el proceso
Otras características	• Igualdad • Cierre, separación	• Diversidad • Apertura
Escuela	• Lugar para el saber	• Lugar para pensar

Actividad 5. Analizar libros de texto de Lengua castellana y Literatura de los diferentes niveles de Educación Primaria y en distintas editoriales. Esta actividad se desarrollará en parejas.

Ofrecemos la siguiente plantilla:

Guión para el análisis de libros de texto de Lengua castellana y Literatura para Educación Primaria

Datos bibliográficos: .....
(Autor/es) (Equipo) (Coordinador/es) .....
Título: .....
Editorial: .....
Lugar de edición: ..... Año de edición: .....
Ciclo y nivel educativo: .....

Preguntas	*Comentarios*
1. ¿Es atractivo su diseño?	
2. ¿De cuántas unidades, secuencias didácticas, lecciones, etc., está compuesto el libro?	
3. ¿Cuál es la estructura de una unidad o secuencia didáctica? Descripción de los apartados de que consta la primera unidad didáctica, la del medio y la última?; ¿cuál es el orden en que aparecen los apartados?	
4. ¿Se tiene en cuenta el ambiente sociocultural y escolar de los alumnos?	
5. ¿Se explicitan los objetivos?	
6. ¿Se explicitan los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales?	
7. ¿Cuáles de ellos tienen mayor peso en la programación?	
8. ¿Se parte de unidades completas de significado: textos, discursos, conversaciones?	
9. ¿Se atiende a las técnicas de expresión oral, tales como la lectura en voz alta, memorizar y recitar poemas, contar cuentos, dramatizar, conversar y dialogar…?	
10. ¿Se tienen en cuenta los aspectos paraverbales y no verbales que intervienen en la comunicación?	
11. ¿Merecen la suficiente atención las diferentes fases del proceso de escritura: planificación, redacción, revisión, edición y presentación oral?	
12. ¿Se enseña explícitamente a hacer esquemas, resúmenes, cuadros sinópticos, guiones, índices…?	
13. ¿Se concede importancia a la elaboración del borrador?	
14. ¿Se plantean expresamente tareas relacionadas con la creación de textos, del tipo de taller de escritura, o similar?	
15. ¿Figura expresamente la enseñanza de la gramática? ¿Qué paradigma se sigue?	
16. ¿Se introducen actividades de motivación?	
17. ¿Se proponen actividades para conocer las ideas previas de los alumnos?	

18. ¿Se proponen actividades que potencien el contraste de opiniones y la búsqueda de información?	
19. ¿Se tiene en cuenta la actividad espontánea en la que hay: búsqueda, exploración, ensayo-error, descubrimiento, investigación, pregunta, duda...?	
20. ¿Qué papel se le otorga al profesor: explicar, mantener el orden, organizar el trabajo, dinamizar, animar...?	
21. ¿Se proponen actividades en las que los alumnos tengan que trabajar básicamente de manera individual o en grupo?	
22. ¿Se especifica la organización temporal? ¿Es flexible, rígida...?	
23. ¿Se aprecia relación entre las actividades y los objetivos a los que se hace referencia? ¿Y con los contenidos?	
24. ¿Se propone algún tipo de cambio organizativo en el aula para el desarrollo de la programación?	
25. ¿Qué se evalúa: el aprendizaje del alumno o todo el proceso? ¿O no se contempla la evaluación?	
26. ¿Qué se pretende medir con la evaluación: los aprendizajes, las conductas, comprobar el desarrollo de las capacidades...?	
27. ¿Se propone algún tipo de autoevaluación?	
28. ¿Se facilita la síntesis de lo trabajado?	
29. ¿Qué concepción de enseñanza y aprendizaje de la lengua subyace en este libro?	

Actividad 6. Analizar la estructura y el desarrollo de las unidades didácticas de distintos libros de texto de LCL. En la medida de lo posible, es importante organizarse en el aula universitaria, de modo que se pueda disponer del mayor número de editoriales y de niveles de Educación Primaria dentro de una misma editorial, de manera que se pueda contar con la muestra más amplia posible. La actividad se realizará en grupos reducidos, que han de reflexionar sobre los siguientes aspectos:

a) orden de los epígrafes de cada libro de texto respecto de los bloques temáticos del currículo oficial;
b) concepción de la lengua y modelo de enseñanza y aprendizaje predominante en cada libro de texto;
c) conclusiones profesionales oportunas.

Siempre que sea posible, y en cualquier caso en el Prácticum I, es conveniente observar prácticas de aula (cómo se habla y se escucha; cómo y cuándo se lee y se escribe; qué se lee y sobre qué se suele escribir; qué géneros discursivos predominan en lo que lee y en lo que escribe el alumnado; cómo se reflexiona sobre los usos de la lengua; cómo se enseñan en el aula las diferentes habilidades lingüísticas; qué materiales

se utilizan para el aprendizaje de dichas habilidades, etc. Estas observaciones en las aulas son el mejor laboratorio para describir, reflexionar y buscar soluciones a los problemas detectados, así como para destacar las buenas prácticas y los aprendizajes reseñables en la formación de maestros y maestras.

2. Didáctica de la comunicación oral

Extraordinaria importancia tiene la palabra en la sociedad: su fuerza es todopoderosa, y su empleo se manifiesta de dos modos: el oratorio y el familiar. El primero es el usado en los tribunales de justicia, las asambleas del pueblo y las del Senado; el segundo se utiliza en la conversación familiar, las conferencias, las disquisiciones retóricas, las reuniones de amigos y de comensales. Los retóricos nos han dado reglas para el discurso oratorio, pero no para la conversación familiar, a no ser que para esta apliquemos –cosa que muy bien podría hacerse– las mismas reglas que para los discursos. Hay maestros para enseñar todo lo que los hombres quieren aprender; y por eso, estamos saturados de retóricos. Pero nadie se ha ocupado en el arte de la conversación, a no ser que nos sirvamos de los mismos preceptos que se nos dan para la selección de pensamientos y de palabras.

Cicerón (44 a.C.), *De Officiis*.
(Traducción del latín, prólogo y notas de Agustín Blázquez, *Los deberes y las paradojas de los estoicos*, Barcelona, Iberia, 1962.)

2.1. Introducción

El lenguaje es una actividad humana compleja, que atiende tanto a la comunicación, función esencial en el intercambio social, como a la representación mental, estrechamente relacionada con el pensamiento, que se vehicula principalmente a través de la lengua, y cuya manifestación primera es oral.

Independientemente de los estudios sobre la adquisición del lenguaje,[1] si nos atenemos a los programas de enseñanza de la lengua,

1. Conviene recordar la importancia de los estudios sobre la adquisición de la lengua, tales como los de Jakobson, 1941; Francescato, 1971; Gili Gaya, 1972; Alarcos Llorach, 1976; Crystal, 1981; Olèron, 1981; Delva *et al*., 1981; Halliday, 1982; Bouton, 1982; Rondal, 1982; Hernández Pina, 1984; Siguán, 1983, 1984; Boada, 1986; Vilà, 1990; López Ornat, 1994.

es poco frecuente que se trabajen las modalidades orales de su uso. Las gramáticas y los diccionarios describen y hacen inventario principalmente de la lengua escrita.

Con frecuencia se olvida que la lengua oral constituye un código aparte, con sus propias reglas y sus propias condiciones de uso, y que, por tanto, lo oral se ha de enseñar. A este respecto, es importante ejercitar convenientemente funciones comunicativas tales como **qué decir**, **qué callar**, **cuándo y cómo decirlo** y **cómo adecuarlo** a las diversas situaciones comunicativas, en las que intervienen también elementos paralingüísticos (ritmo, entonación, énfasis…) y no verbales (muecas, gestos, distancias, silencios, imágenes…).

Como consecuencia, a la hora de plantear la enseñanza de la lengua oral, hemos de tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Es necesario recuperar la palabra en clase, dando al silencio el valor que tiene, pero no más. El aula ha de ser un lugar donde se hable y se aprenda a hablar y a exponer en público.
- Si bien es verdad que los usos orales se adquieren de forma natural a edades tempranas, no es menos cierto que nos lamentamos continuamente de lo mal que hablan nuestros adolescentes y jóvenes. Esto pone de manifiesto la necesidad de estudiar, ya desde la Educación Primaria, contextos más complejos de comunicación; o lo que es lo mismo, la necesidad de un uso más formal y elaborado de los recursos de la lengua, porque el progreso del niño en el habla está íntimamente ligado al desarrollo de la capacidad discursiva, que, al complicarse, comporta dificultades y nuevas estrategias.
- Es necesario describir el grado de competencia oral de cada alumno de modo que sepamos cuál es la situación inicial de cada uno y los logros que ha de adquirir al final de la Educación Primaria.

Las exigencias discursivas de la vida escolar (más allá del grupo de amigos, de la pandilla) llevan consigo que el alumno, en el aula y en el centro, tenga que mantener conversaciones, debatir, entender lo que escucha, expresar sus propias ideas, sentimientos o fantasías; exponer los conocimientos de manera coherente, persuadir y convencer, hablar a un público amplio (grupo de alumnos, toda la clase, etc.).

Junto al valor de la palabra, hay que resaltar también la importancia de leer en voz alta,[2] de narrar o relatar oralmente cuentos, leyendas, romances, mitos, dichos, refranes, adivinanzas, trabalenguas, retahílas, así como sucesos de la vida ordinaria; la importancia de recitar poesías y de dramatizar. Para esta tarea es importante tener en cuenta la literatura de tradición oral, en la que aparece la palabra como vehículo de emociones, de ideas, de temas, en estructuras y formas fijas, recitadas oralmente por una cadena de transmisores, depositarios y a la vez reelaboradores.

Los usos orales de la lengua requieren del individuo una serie de competencias verbales que este ha de adquirir o reforzar para conseguir el éxito en sus interacciones. Algunas competencias consisten en saber:

- esperar su turno de palabra, pedir la palabra e indicar el final de su turno de palabra;
- escuchar y memorizar lo que dice el otro, repetirlo, reformularlo, resumirlo y comentarlo;
- hablar sobre un tema y proporcionar informaciones de forma organizada;
- ilustrar su discurso con ejemplos pertinentes;
- desarrollar un punto de vista, una argumentación, y respetar el punto de vista de otro reformulando su propósito, así como convencer a otro;
- exponer un suceso, exponer conocimientos;
- explicar a otro un fenómeno, el funcionamiento de un objeto;
- verificar si otro ha comprendido bien lo que se le ha querido decir;
- respetar las reglas de cortesía y saber cuidar la imagen de otro;
- callar cuando procede y comunicar debidamente;
- contar acontecimientos, y también chistes; etc.

Relacionado con la palabra y su expresión, es necesario tener presente la creatividad y la expresividad del lenguaje infantil, que plantea M. J. Pérez en *Creatividad y expresividad del lenguaje infantil. Estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años* (1992), a través de las estructuras poéticas que se dan en el habla de los niños, de forma espontánea, desde

2. «¡Lo más importante era que [el poeta y profesor] nos leyera todo en voz alta!, la confianza que ponía de entrada en nuestro deseo de aprender […]. El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro. ¡Nos hace realmente leer!» (Pennac, 1992/1997: 91).

los dos años en adelante, tanto en el campo de la expresión (creación léxica, histerología, impropiedad, repetición, enumeración, anacolutos, etc.), como en el campo del contenido (definición, paralelismo, tiempo y formas temporales, comienzo y final de la narración, juego simbólico, saltos temáticos, etc.).

Todo ello pone de manifiesto la importancia que tienen las habilidades lingüísticas orales en la educación de un individuo y, por tanto, la necesidad de trabajarlo sistemáticamente en las aulas de Educación Primaria.

2.2. Características de la oralidad

Dicho lo anterior sobre la comunicación oral, comenzaremos por estudiar los rasgos que caracterizan la oralidad. Son los siguientes:

1. Su adquisición es ontogenéticamente anterior a la escritura; o lo que es lo mismo, el niño primero habla y más tarde escribe.
2. Es mediador didáctico, en cuanto que es instrumento para el aprendizaje de las distintas áreas de conocimiento.
3. La lengua oral es la base fundamental –y con frecuencia, única– de la comunicación diaria; esto es tanto como afirmar que el medio fonicoacústico es un rasgo universal del lenguaje humano. La mayoría de las comunicaciones del hombre medio son orales, y solo una mínima parte son escritas. En las sociedades occidentales la oralidad forma parte de un contínuum que abarca las comunicaciones orales cotidianas y otras más elaboradas, más formales y dirigidas a un público amplio. No obstante, el uso oral, a pesar de ser primario y universal, si se considera desde el prestigio y desde la valoración social, se ve superado por el uso escrito. La institución escolar es un fiel reflejo de ello; por tal razón –además de por su dificultad– dedica más tiempo a la escritura que a la expresión oral.
4. Como consecuencia de la presencia «cara a cara» del interlocutor, los factores paralingüísticos y extralingüísticos, así como el contexto de producción tienen una importancia considerable en la comunicación. Todo esto pone de manifiesto la necesidad de aprender una serie de estrategias que no solo afectan a la actividad verbal, sino también a lo psicológico, al conocimiento del mundo y a la so-

cialización, así como a los códigos no verbales (cinesia y proxemia) y a los rasgos paralingüísticos, como la voz y la entonación.

5. Las emociones más intensas y personales exigen los sonidos de la voz. La sola voz tiene capacidad de seducción, de reprobación, de inducción a la lástima, etc.
6. Desde el punto de vista de la ocurrencia léxica, podemos afirmar también que el habla es más pobre lexicalmente que la escritura, en cuanto que aquella utiliza las palabras de mayor frecuencia, repeticiones, muletillas, etc.
7. El discurso oral (la gramática del coloquio) tiene como unidad de análisis el enunciado, y no la oración. Entre los principales fenómenos particulares de la oralidad nos encontramos con los siguientes: la prosodia, la entonación y el énfasis; los falsos inicios o discordancias; las formas para llenar vacíos; el alargamiento de vocales; la función de relleno sonoro; la pausa silenciosa; la referencia exofórica; las inferencias; las implicaturas; los actos indirectos; los sobreentendidos de fragmentariedad sintáctica; las repeticiones; las muletillas; las interjecciones; las paradas; las exclamaciones; etc. Destacan igualmente en el habla las estrategias de autocorrección. Estos aspectos son importantes en la competencia comunicativa del individuo, ya que contribuyen a garantizar el éxito en la comunicación.

Los usos orales de la lengua son fenómenos complejos del lenguaje, en cuanto que suponen un proceso de interpretación de intenciones en los que intervienen conceptos como cooperación, negociación, conflicto, malentendido, rituales conversacionales, cortesía verbal (saludo, silencio, cumplido, invitación, agradecimiento, pésame…). En tal proceso se establece una relación entre los interlocutores y las formas lingüísticas que expresan dicha intención.

Desde este ámbito de complejidad de la comunicación oral hay que considerar el hecho comunicativo; estructurado, según Hymes, mediante ocho componentes, enunciados con el acróstico que da lugar a la palabra inglesa *speaking*; son los siguientes:

- ***s****ituation*, situación (localización espacial y temporal; escena psicosocial)
- ***p****articipants*, participantes (características socioculturales; relaciones entre ellos)

- ***e**nds*, finalidades o metas (sociales, particulares);
- ***a**ct sequences*, secuencia de actos (organización y estructura de la interacción; organización del tema o de los temas);
- ***k**ey*, clave (grado de formalidad o de informalidad de la interacción; selección del repertorio verbal que hacemos);
- ***i**nstrumentalities*, instrumentos (canal; variedad o variedades de habla; cinesia y proxemia);
- ***n**orms*, normas (normas de interacción: turnos de habla; normas de interpretación: presuposiciones; actos de habla indirectos; implicaciones);
- ***g**enre*, género (tipo de interacción; ecuencias discursivas).

Las interacciones, por otra parte, llevan consigo necesariamente una serie de ritos: de presentación, de precaución y de confirmación o de reparación. Entre estos últimos figuran, de manera particular, las estrategias verbales de las que se vale el hablante cortés, que suponen un camino más largo que la adquisición del sistema fonológico y sintáctico de la lengua, y en el que la familia y la sociedad entera toman parte activa debido a su complejidad, ya que, en palabras de Haverkate, «las normas de la cortesía verbal van contra la claridad y la eficacia comunicativa» (*La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, 1994: 42).

Desde estos supuestos, hay que entender la prioridad que tiene actualmente el estudio del funcionamiento oral de la lengua y las formas dialogadas (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2000), así como el interés por el estudio del español coloquial; e incluso la revalorización de los dominios orales frente a una degradación del espacio de la escritura.

Las diferentes escuelas o corrientes interesadas en el estudio de la oralidad reconocen que, fundamentalmente, hablar es dialogar y conversar; intercambiar ideas, sentimientos e impresiones, ya que hablar es emplear una facultad específicamente humana para conseguir determinados fines: transmitir y pedir información, pedir que se lleve a cabo una acción no lingüística, persuadir o realizar un acto ritual… Y con ese fin disponemos de diversos mecanismos lingüísticos.

El estudio de los intercambios discursivos implica la consideración de los siguientes principios:

a) el uso comunicativo del lenguaje lleva consigo que todo discurso es una construcción colectiva, una realización interactiva, porque hablar es intercambiar;

b) el diálogo es anterior al monólogo, y la competencia global es anterior a la competencia lingüística, la cual no es sino una parte de la anterior;
c) frecuentemente se opone la escritura a la oralidad en los siguientes términos: orden versus caos, corrección versus error, riqueza versus pobreza, coherencia versus incoherencia…

En definitiva, el discurso oral no sería sino un subproducto del lenguaje, un conjunto de errores o escorias si no aplicásemos tales principios. Esto reafirma la necesidad de enseñar esta modalidad de la lengua y de los registros que la forman.

Así que hemos de considerar, por su complejidad, el análisis de la conversación. Observadas con atención y con detalle las conversaciones, se constata fácilmente que el aparente caos que las caracteriza se torna en una actividad organizada, en la que «todo lo que se dice debe decirse de forma determinada: en cierto tono de voz, a cierta velocidad, con cierta entonación y volumen» (Deborah Tannen, *¡Yo no quise decir eso! Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás*, 1980/1991: 43).

Así que hemos considerar el hecho de que la imagen que atribuimos a un determinado personaje suele estar asociada con las condiciones de su voz, y muy especialmente, con su prosodia: como oyentes, utilizamos indicios fónicos, en ocasiones diferentes o incluso opuestos a las clases de contenido del mensaje para evaluar a nuestro interlocutor. La clasificación de una voz como suave o estridente, melodiosa o entrecortada y el juicio que conlleva sobre su poseedor es el resultado de sumar las particularidades de dicción a las características prosódicas.

Los rasgos prosódicos son los recursos vocales que se superponen a la articulación para expresar significados, tales como: la entonación (la música de las palabras), el acento, las pausas, el tono, la intensidad, la velocidad de elocución y el ritmo. Ello lleva a Álex Grijelmo (*La seducción de las palabras*, Madrid, Taurus, 2000) a afirmar que la voz nos da el tacto de las frases, y que con sus sensaciones vivimos la parte más irracional del lenguaje, porque su registro nos permitiría incluso prescindir de los significados. Ahí reside su poder de seducción.

Desde el punto de vista del tema, las conversaciones, como cualquier otro tipo de texto, se organizan en unidades secuenciales. En ellas pode-

mos establecer las siguientes partes: comienzo (saludos, preguntas, etc.), articulación de los turnos de intervención y cierre.

Los turnos de habla (unidad interactiva, elemento base de la interacción verbal) se establecen mediante estrategias para tomar la palabra, tales como: señales no verbales, interrupciones, solapamientos, intervención después de un silencio, intentos varios de tomar la palabra y otras estrategias. La alternancia de los turnos de habla en una conversación es un proceso continuo y sucesivo, que se rige por los principios de cooperación, de cortesía, de pertinencia o de relevancia. Sin embargo, en la conversación coloquial, como afirman Briz y Grupo Val.Es.Co (2000), las intervenciones se solapan, se superponen, y surge el habla simultánea, turnos ocupados por dos o más intervenciones de hablantes distintos superpuestos.

En el análisis de las conversaciones se pueden diferenciar aspectos tales como:

- el rito social;
- la cortesía: actos de habla indirectos (como la manifestación directa o indirecta de la intencionalidad, o sea, los rodeos), concepto de imagen (*face*), excusa, eufemismo, agradecimiento, atenuaciones e intensificadores, posibles malentendidos y mecanismos de reparación, matizadores de opinión, reajustes expresivos (reformulaciones);
- los procedimientos de atenuación (petición de perdón, petición de permiso);
- el contexto (el sujeto como miembro de categorías sociales, grupos, profesiones, organizaciones, comunidades o culturas): poder e ideología;
- la variación cultural y etnicidad (incomprensiones culturales, conflictos étnicos, prejuicios, xenofobia, etnocentrismo, racismo);
- la variedad usada (cambio de registro).

Los aspectos pragmalingüísticos son fenómenos ligados al mensaje mismo, en cuanto que la comunicación humana tiene una parte codificada (lingüística) y otra inferencial (pragmática). Algunos de estos aspectos son:

- los marcadores o conectores del discurso (*evidentemente*, *claro*, *bueno*, *hombre*, etc.);

- los deícticos (subjetivos, temporales, espaciales);
- los modalizadores discursivos (apreciativos, asertivos y deónticos);
- las inferencias conversacionales;
- las relaciones sintácticas y lógicas, implícitas o explícitas;
- los intensificadores, como *mogollón* (*de*), *cantidad* (*de*), *montón* (*de*), etc. o la repetición;
- los estimulantes conversacionales, que pueden ser imperativos sensoriales e intelectuales para captar la atención de los oyentes (*mira*…), vocativos (distribución turnal), comprobativos (¿*eh*?, ¿*no*?) y expresiones retardatarias (*bueno*, *pues*, *o sea*);
- la cooperación interlocutiva para indicar que el contacto sigue vigente (*claro*) y para señalar al interlocutor que puede tomar el relevo en el turno de palabra (la entonación es decisiva: *a ver*, *dígame*);
- la interrogación retórica (recurso enfático, cierre del turno de palabra);
- locuciones adjetivas con *que* (*que te caes de espaldas*, *que te puedes morir*, etc.);
- expresiones hiperbólicas;
- muletillas (¿*no*?, *o sea*, *pues*, etc.);
- elementos prosódicos (ritmo, entonación, pausas) de dilación y de entonación;
- selección léxica y sintáctica;
- tiempos verbales y personas gramaticales.

Desde el punto de vista discursivotextual, en este tipo de textos abundan las repeticiones, las paráfrasis, los deícticos, los comodines; lo que confiere a la conversación una baja densidad léxica. Son igualmente importantes en la conversación los rasgos paralingüísticos (entonación, pausa y acento, prosodia, calidad de la voz, tono y ritmo), así como los rasgos extralingüísticos (cinesia y proxemia).

Desde una orientación didáctica, el comentario lingüístico de textos orales persigue, por una parte, habituar al alumno a la audición de textos coloquiales y formales con el objeto de que este reflexione sobre la lengua oral espontánea y planificada, y así poder contribuir a mejorar sus capacidades expresivas; por otra parte, aproximar la lengua culta del entorno (tertulia, debate, entrevista…) al aula, e intervenir pedagógicamente sobre lo oral planificado. La conversación espontánea –como es sabido– se desarrolla de forma anárquica y aleatoria; de ahí los «vicios» frecuentes, las desviaciones y los errores que en ella se dan.

No obstante, los usos orales de la lengua conforman parte de un contínuum, en el que se da una gradación de registros o modalidades que van desde la espontaneidad a la planificación o reflexión, y una escala con grados intermedios. Ello no es impedimento para que un mismo hablante pueda cambiar su forma de hablar al modificarse el contexto comunicativo. Por este motivo hablamos de grados de mayor o menor espontaneidad, o de mayor o menor planificación o formalidad o reflexión; para ello se utilizan fórmulas como *más*, *menos*, *no tan* (*espontáneo*, *planificado*) *que*, *como*. Podemos representar las principales diferencias entre ambas interacciones y la gradación correspondiente con las siguientes tablas.

Tabla 3. Principales diferencias entre la conversación y el diálogo

→ […] Contínuum […] ←	
Conversación (coloquial)	**Diálogo (planificado)**
• Planificación sobre la marcha • Coloquial, familiar, inmediata, cooperativa • Tono informal • Forma básica de la comunicación • Actividad lúdica • Igualdad • Alternancia de turnos no predeterminada • Mayor libertad • Abunda la redundancia • Frecuencia de los solapamientos • Aquí, ahora y ante ti • Resultado de la combinación de intercambios	• Tema señalado • Al servicio de una finalidad • Tono formal • Pretende conseguir una avenencia • Igualdad o jerarquía. Roles definidos • Mayor normatividad • Alternancia de turnos predeterminada • Uso frecuente de deícticos personales, espaciales y temporales • Índices de dirección al receptor • Uso frecuente de la función fática

Tabla 4. Diferencias entre la conversación espontánea y la formal

Conversación espontánea	Conversación planificada
– Menos respeto por los turnos de habla	+ Respeto por los turnos de habla
+ Interrupciones	– Menos interrupciones
Solapamientos más largos	Solapamientos de menor duración
+ Rapidez de habla	+ Pausas al hablar
+ Redundancia léxica	+ Precisión léxica
+ Pobreza léxica	+ Riqueza léxica
+ Vulgarismos	+ Tecnicismos
+ Coletillas	– Menos coletillas
+ Apoyaturas	– Menos apoyaturas
+ Comodines	– Menos comodines
+ Rellenos	– Menos rellenos
+ Anacolutos y rupturas sintácticas	– Menos anacolutos y rupturas sintácticas

Así, pues, el registro oral coloquial lleva consigo una serie de fenómenos («escorias», «vicios», «desviaciones», «errores») que pueden llegar a entorpecer la comunicación; entre otros: falsos inicios, interrupciones,

construcciones incoherentes, rectificaciones y reformulaciones, muletillas, marcas de duda, etc. A la fugacidad de la lengua oral le caracteriza la presencia frecuente de carencias, deslices, vacilaciones, perífrasis o circunloquios que, en la lengua escrita del informador –aun siendo todo lo apresurada que se quiera– no tienen justificación.

Por eso, es importante estudiar los elementos verbales (palabras), paraverbales (entonación, ritmo, acento, cambios fonéticos, énfasis) y no verbales (silencios, ruidos de asentimiento u oposición, posturas, distancias, gestos), intencionalidades y contextos situacionales que intervienen en la expresión oral coloquial. De esta manera, conociendo y ejercitando sus características, es previsible que el alumno pueda mejorar su competencia oral.

Entre los principales tipos de interacciones verbales nos encontramos con el diálogo, la conversación, el debate, la entrevista, el coloquio y la discusión; unos y otros se dan en situaciones diferentes, con intenciones distintas, lo cual supone un grado diferente de exigencia con respecto al grado de planificación o formalidad. De todos ellos, cabe destacar la conversación y el diálogo, usos verbales que se prestan mejor al estudio de la interacción lingüística, kinésica y proxémica, es decir, al análisis de la lengua en situación, cara a cara, con todas las circunstancias pragmáticas del uso.

La conversación es una de las actividades más típicamente humanas: es el medio fundamental y más generalizado de tratar los asuntos humanos. Generalmente, la conversación se manifiesta de manera espontánea, y de ahí el carácter familiar o coloquial de la misma, si bien es verdad que también puede ser formal y elaborada. Es común que no persiga una finalidad concreta, y a menudo sitúa a los intervinientes en la misma en un plano de igualdad.

Entre las principales características de la conversación nos encontramos con las siguientes:

a) el cambio de hablante es recurrente;
b) en general, no habla más de una persona a la vez;
c) los solapamientos (dos o más participantes hablando a la vez) son comunes pero breves;
d) las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo;
e) el orden de los turnos de palabra no es fijo;

f) la duración de los turnos de palabra tampoco es fija, aunque se tiende a un cierto equilibrio;
g) la duración de una conversación no se especifica previamente (en un debate político, por ejemplo, sí se suele definir el orden y duración de los turnos);
h) el número de hablantes puede variar;
i) el discurso puede ser continuo o discontinuo;
j) existen técnicas o recursos para la distribución de los turnos;
k) se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.);
l) existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra.

La conversación, por tanto, es una actividad principalmente lúdica; no tiene un fin trascendente; goza de un alto grado de libertad; mientras que el diálogo es una actividad al servicio de una finalidad, tiene mayor normatividad.

Lo relevante para determinar de forma previa el carácter más o menos coloquial de una conversación es el marco de interacción, entendido como la relación que se establece entre los participantes; sobre todo, la relación de estos con la situación comunicativa concreta. Son rasgos típicamente coloquiales la ausencia de planificación, la finalidad comunicativa socializadora (el predominio de la función fática) y el tono informal.

2.3. Enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral

En consecuencia con lo expuesto anteriormente, se puede ver la importancia de enseñar y aprender a hablar, a mejorar los registros orales; principalmente, los usos orales planificados. En esta tarea, la escuela desempeña un rol importante desde muy temprano; no en balde tiene un papel socializador primordial, cuestión que ejerce principalmente a través de la formalización del lenguaje. La complejidad de los usos orales y su amplitud son todo un reto para la formación del alumnado de Educación Primaria por las siguientes razones:

- La práctica de lo oral es transversal a todas las disciplinas y a todas las situaciones.

- Desde hace poco tiempo, la escuela considera el aprendizaje de lo oral como una de sus misiones.
- Lo oral implica al conjunto de la persona. Recuérdese el mal trago que se pasa cuando se sale a la pizarra, cuando se expone en público, o cuando se cuenta un cuento, por ejemplo. O la importancia que otorga la jurisprudencia a la vista oral.
- Lo oral está profundamente influido por las prácticas sociales de referencia.
- Lo oral es difícil de observar y complejo de analizar.
- Lo oral necesita recursos técnicos específicos para su estudio.
- Lo oral es frecuentemente mal conocido. Hay poco material pedagógico para enseñar la oralidad, y las investigaciones didácticas sobre ello se han desarrollado más recientemente que las de lo escrito.
- La evaluación de lo oral necesita mucho tiempo.
- La escucha es muy difícil de trabajar y de evaluar.
- Los indicadores de dominio de lo oral no son fácilmente sintetizables.

A pesar de todo, la ejercitación de la comunicación oral favorece en el alumno aspectos tan importantes como la vocalización, la articulación y la pronunciación; la entonación adecuada, que es un incentivo para la lectura; la mejora de la fluidez lectora; el enriquecimiento del vocabulario personal y la fluidez verbal; la mejora del uso de cada registro (espontáneo y formal); la escucha; hablar en público, que contribuye a perder el miedo escénico; la ayuda para transmitir ideas, emociones, sentimientos, estados de ánimo, etc.; la improvisación en distintas y variadas situaciones y la participación y la cooperación.

Por lo tanto, es importante acudir a **técnicas de expresión oral**, tales como:

a) técnicas del **diálogo**: la conversación, la discusión o el debate, las preguntas y respuestas, el torbellino de ideas y la dramatización;
b) técnicas del **monólogo**: la narración o el relato, la exposición o explicación (el resumen oral), la argumentación, la descripción y la recitación;
c) técnicas de **lectura oral**: individual (monologada) y colectiva (dialogada).

2.4. Evaluación de la comunicación oral

Nadie pone en duda la importancia que tiene el lenguaje oral; sin embargo su evaluación apenas se realiza en las escuelas, y en la mayoría de los casos queda limitada a una apreciación casi subjetiva del profesor (Sánchez, 1983). Las características de la oralidad hacen difícil evaluar los progresos que hace el alumnado respecto a sus capacidades de uso de la oralidad, Sin embargo, la necesidad de evaluar lo oral se justifica por las siguientes razones:

1. Se enseñe o no, lo oral se evalúa socialmente («¡Qué bien habla esta niña!», «Este niño es un loro hablando», «No se entiende lo que dice ese señor», etc., son sentencias evaluadoras muy comunes en las interacciones sociales).
2. Toda evaluación sobre lo oral lleva consigo una reflexión sobre la coherencia, la adecuación y la norma (¿qué es hablar bien?).
3. El planteamiento de la oralidad que se hace en el aula es un buen indicador del trabajo pedagógico y de la concepción del aprendizaje que tiene el maestro.
4. Es necesaria una evaluación inicial de la oralidad, de la que partirá el profesorado en el empeño de afianzarla y desarrollarla convenientemente, ya que es el punto de partida para programarla eficazmente y necesaria para saber cómo progresar.

Con el fin de realizar la evaluación con la mayor idoneidad posible, y siempre desde el supuesto de la particular dificultad que encierra la evaluación de la comunicación oral por sus características específicas, Sánchez (1983) y Reyzábal (1993) ofrecen las siguientes recomendaciones:

- Debe realizarse en situaciones reales de comunicación en las que los alumnos intervienen espontáneamente. Quedan descartadas, por su poca fiabilidad, las pruebas preparadas.
- No puede limitarse a un tiempo predeterminado.
- Debe ser individual, a pesar de que en las situaciones de comunicación intervengan varios interlocutores.
- Es necesario oír en distintas situaciones al alumno que se evalúa.
- Es conveniente grabar las intervenciones sin que los alumnos lo sepan para poder evaluar mejor los aspectos pragmáticos, sociolingüís-

ticos, textuales y lingüísticos; lo cual permitirá destacar los aciertos y detectar los errores, y comentarlos y corregirlos en una audición posterior con la intervención del propio alumno (autoevaluación) y de sus compañeros (heteroevaluación), sobre todo, cuando son mayores.
- La evaluación debe abarcar tanto la comprensión como la expresión.
- Es necesario evaluar las diferentes técnicas de expresión oral teniendo en cuenta su desarrollo general y las intervenciones individuales.

El modelo evaluador de Reyzábal (1993) para la comunicación oral exige una evaluación procesual y formativa; de ahí que Sánchez y Reyzábal insistan, de manera particular, en las técnicas e instrumentos que permitan poner en práctica dicho modelo. Estas mismas autoras proponen los siguientes pasos necesarios para evaluar rigurosa y formativamente la comunicación oral:

1. Programar la unidad didáctica que se va a desarrollar: objetivos, contenidos, actividades, metodología y recursos.
2. En función de sus objetivos y considerando las actividades previstas, preparar –o elaborar, en su caso– los instrumentos más adecuados para su evaluación continua.
3. Observar directamente y registrar los datos oportunos desde el comienzo del proceso.
4. Grabar las actividades del aula para disponer de los datos en un contexto más apropiado a su registro. Si es posible, transcribir la grabación.
5. Escuchar atentamente la grabación efectuada las veces que sea necesario.
6. Cumplimentar los registros preparados para la recogida de datos.
7. Analizar los datos permanentemente para regular la actuación en el aula y obtener los mejores resultados posibles.
8. Valorar los resultados obtenidos e informar sobre los mismos.
9. Tomar medidas para la continuación adecuada del proceso de enseñanza y aprendizaje (programación de las unidades subsiguientes).

Con lo visto hasta aquí acerca de la comunicación oral, esperamos que quede clara la idea de que hablar, escuchar y conversar –primer bloque de contenido del currículo oficial de Educación Primaria– son

habilidades lingüísticas suficientemente importantes en la vida como para que merezcan el detenimiento necesario en las aulas por parte de los maestros y, anteriormente, en la formación inicial. Precisamente por eso, se incluyen recomendaciones para evaluar estas competencias, que, como bien sabemos, no son objeto de evaluación de organismos internacionales, nacionales ni, con frecuencia, en muchas aulas.

2.5. Actividades de desarrollo

La enseñanza y el aprendizaje de la comunicación oral se llevan a cabo, principalmente, mediante actividades de dos tipos: el estudio de la conversación espontánea (por las características que presenta), su relación con los usos planificados y la frecuencia de su uso y las técnicas de expresión oral, en cuanto que se abordan aspectos lúdicos, estéticos y creativos.

Los objetivos son los siguientes:

- Reflexionar sobre el contínuum que suponen los usos orales de la lengua: desde los usos espontáneos hasta los usos planificados.
- Ser conscientes de las diferencias de registro que suponen los usos orales de la lengua.
- Conocer y practicar diferentes técnicas de expresión oral.
- Acercarse al folclore y la tradición oral.

Actividad 1. Grabar conversaciones espontáneas. Transcribir fragmentos, mediante una plantilla de signos convencionales que permita un mayor detenimiento a la hora de reflexionar y a los que acompañe, si fuera preciso, la grabación audio o audiovisual. Para ello nos serviremos de la plantilla que figura en el anexo 1. Esta actividad se realizará en pequeños grupos.

Actividad 2. Convertir la transcripción de conversaciones espontáneas en texto, de modo que se pueda comprobar la diferencia de registro, y así poder comprender que, en las producciones escritas, han de autorregular, a lo largo de todo el proceso de composición, la presencia de marcas de oralidad, mediante, por ejemplo, el reconocimiento de voces argóticas y jergales, falsos inicios, interrupciones, construcciones incoherentes, rectificaciones y reformulaciones, muletillas, marcas de duda, etc. Esta actividad se realizará en parejas.

Actividad 3. Por parejas, atribuir a pares de ejemplos, extraídos de grabaciones, la etiqueta de «+ coloquial» o «+ planificado».

Actividad 4. Analizar conversaciones en grupos reducidos. Estudiar en diferentes géneros conversacionales (conversación, debate, entrevista…) los siguientes aspectos:

- el número de participantes;
- el papel que desempeñan los diferentes participantes;
- la relación que existe entre ellos;
- cómo es la distribución y la duración de los turnos de habla;
- la elección del tema (si es predeterminado o no);
- la estructura de la conversación (la condición de los turnos; si son libres o si, por el contrario, adoptan una determinada configuración);
- la actitud que adopta el auditorio (grado mayor o menor de participación).

Actividad 5. En parejas, convertir fragmentos de diálogo y conversación del estilo directo a indirecto y reflexionar acerca de las transformaciones morfosintácticas que este proceso lleva consigo.

Actividad 6. Elegir una de las técnicas de expresión oral y realizarla en clase ante los compañeros. Comentar las posibilidades didácticas en Educación Primaria, que pueden ser:

- lectura en voz alta individualmente, o con otro u otros;
- recitación de poemas;
- dramatización de situaciones, de textos…;
- mimo (gestos, posturas, roles, acciones…), como por ejemplo, contar un día normal mediante onomatopeyas y gestos (el ring del despertador, el chirrido de la cama, el rascado de la cabeza, etc.) o expresar alegría, tristeza, miedo, sorpresa, enfado, agresividad…;
- escenificación de diálogos, coloquios, debates, entrevistas…;
- marionetas, títeres y sombras chinescas;
- teatro leído;
- comentario de imágenes sugerentes;
- elaboración de cuentos a la carta;
- contar cuentos (G. García Márquez, *Cómo se cuenta un cuento*, Madrid, Ollero & Ramos, 1996), mediante el siguiente procedimiento: primero, leer cuentos de autores tales como Antón P. Chejov, Charles Dickens, Charles Perrault, Edgar Allan Poe, Frank Kafka,

Hans Christian Andersen, Jack London, Lewis Carroll, Oscar Wilde, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Juan Carlos Onetti, Álvaro Mutis, Adolfo Bioy Casares, William Faulkner, Francisco García Pavón, José María Merino, Ignacio Aldecoa, Luis Mateo Díez, Gianni Rodari, Antonio Rodríguez Almodóvar…; segundo, a partir de la lectura, recrearlo y contarlo en público.

Cabe la posibilidad de ayudarse de materiales distintos para contar el cuento, como pueden ser imágenes sugerentes, sonidos, cartas (cuentos a la carta, naipes, etc.). Es recomendable, asimismo, ambientar la clase y disfrazarse convenientemente. Esta actividad se realizará individualmente, en parejas o en grupos reducidos, dependiendo de cada caso.

Actividad 7. Participar, siempre que sea posible, en sesiones de «La hora del cuento (contar y cantar)» que organizan las escuelas cuando los maestros invitan a sus aulas a abuelos y abuelas a «contar y cantar» historias, cuentos, poesías, canciones, coplas, refranes, etc., coincidiendo con fiestas y conmemoraciones del ciclo anual (otoño, invierno/Navidad, carnaval, primavera/mayo, verano/San Juan). Es una buena oportunidad para conocer faenas agrícolas desaparecidas hoy, comparaciones monetarias y de poder adquisitivo, tradiciones, costumbres, juegos, canciones, recetas de cocina, etcétera. Esta actividad se realizará en grupos reducidos.

3. Didáctica de la lectura

En todas partes, en los debates sobre educación, cuando se percibe una crisis en la educación, el tema de la lectura y la escritura está en el centro de la discusión (en la escuela, socialmente, políticamente).

D. Barton (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1999.

3.1. Introducción

Empecemos por reconocer que la iniciación en la lectura y la escritura supone admitir que en las sociedades alfabetizadas conviven dos modalidades de lenguaje (oral y escrito), que en ocasiones son simultáneas y, generalmente, paralelas. Las principales diferencias entre una y otra vienen dadas, principalmente, por las circunstancias de uso. Y es el uso social de la lengua en nuestra cultura occidental, tanto en el ámbito social como en situaciones académicas, el que otorga un valor superior al lenguaje escrito.

Desde el punto de vista de la adquisición de la lengua, al hablar de la oralidad hemos visto que su aprendizaje es espontáneo, natural. Eso es tanto como reconocer que no es necesaria la institucionalización del individuo para conseguir tal destreza; es decir, que no requiere instrucción en sus comienzos.

No sucede igual con la lectura y la escritura. La adquisición y el desarrollo de estas dos habilidades no se producen espontáneamente, sino que, debido a su complejidad, requieren un aprendizaje expreso, y para ello la sociedad ha institucionalizado el aprendizaje correspondiente.

En este capítulo estudiaremos tres aspectos relacionados con la lectura en Educación Primaria; a saber, la alfabetización inicial, el desarro-

llo de las habilidades o competencias lectoras y el fomento de la lectura. Antes consideraremos brevemente los aspectos antropológicos y sociales relacionados con la escritura.

3.2. Aspectos sociales y culturales del código escrito. De la oralidad a la escritura

En los siglos XII y XIII, los documentos escritos comenzaron a reemplazar a la memoria y al testimonio oral (culturas de la escritura y culturas de la oralidad). Hasta entonces, la sabiduría, según Platón, no puede adquirirse sin una verdadera enseñanza, que únicamente puede ser oral. La escritura se concibe como un atajo para poder recordar las cosas en un determinado momento; la memoria se descarga de su propio peso (porque siempre está, dado el caso, la posibilidad de consultar lo escrito) y se debilita. Fueron la cultura escrita, en general, y la imprenta, en particular, las que fijaron el registro escrito como lo dado, como el punto de referencia concreto para las interpretaciones; de este modo, la escritura creó un «texto» fijo original y objetivo y lo puso en millones de manos.

En nuestros días, el texto escrito es omnipresente. Documentos como el periódico, la correspondencia, la guía telefónica, los anuncios publicitarios de todo tipo, las etiquetas y las marcas de productos de consumo, los textos en la televisión, el fax, el correo electrónico, Internet, los libros, las redes sociales, etc., conviven en mayor o menor medida en las sociedades occidentales de hoy.

Este fenómeno sociológico y cultural conviene tenerlo presente a la hora de considerar los contactos ambientales del niño con la lengua escrita, por cuanto que supone un estímulo para el descubrimiento de la letra impresa, hasta el punto de que los niños que crecen en una comunidad que usa la escritura reconocen sus funciones.

El proceso lector de construcción de significados –como señala A. Mendoza (1998)– pone en juego conocimientos como los saberes lingüísticos, literarios, enciclopédicos y paraliterarios. A partir de los conocimientos del sistema, desde los indicadores de tipo de letra, la disposición tipográfica, etc., hasta los indicadores de macroestructura textual (lírica, narración, cuento, novela, etc.) y los elementos contextuales, todos ellos se combinan en una competencia lectora que debe ser activada para reconocer tales elementos o los factores para su apreciación y valoración.

La descodificación que exige la lectura lleva consigo una serie de mecanismos cognitivos, entre los que se encuentran la anticipación (construcción de hipótesis que se irán verificando a medida que avanza la lectura), las expectativas que el lector va teniendo, la construcción de inferencias, la comprensión y la interpretación. Estos dos últimos son los dos objetivos cognitivos finales de toda lectura.

A diferencia de la expresión oral, la escritura es una tecnología artificial. Para aprenderla es preciso ir a la escuela; sin embargo, no hace falta ir a la escuela para aprender a hablar. La mayoría de las lenguas no se han escrito nunca, y tanto la escritura como la escuela son fenómenos muy recientes si las comparamos con el lenguaje.

Una primera explicación a esta diferencia entre ambas formas la encontramos en el estudio de similitudes y diferencias entre el código de la lengua oral y el código de la lengua escrita. A continuación establecemos brevemente las diferencias en los siguientes términos:

- **Código oral**. Adquisición por inmersión, gramática intuitiva y sintaxis menos estructurada que en la lengua escrita. El hablante suele ser menos explícito que el escritor; necesita la presencia del interlocutor y utiliza elementos paralingüísticos; no precisa planificación. La expresión espontánea es la más frecuente; el discurso es transitorio. Existen diferencias dialectales, diferencias de acento, así como diferentes registros que dependen de variables como el tema de la conversación y los papeles o roles de los participantes.
- **Código escrito**. Adquisición consciente. Es una representación simbólica del habla; la motivación no es inmediata; la comunicación es diferida, espacial y temporal. Es necesaria la planificación del discurso, lo cual supone una serie de operaciones cognitivas. La expresión no espontánea es la más frecuente. El discurso es perdurable; tiende a la síntesis, a la brevedad, a la no repetición y es más complejo.

Por otra parte, recurrimos al habla principalmente en la interacción, para establecer y mantener las relaciones humanas, mientras que el lenguaje escrito queda reservado principalmente para la elaboración y transmisión de información. En este sentido, el dominio de la lengua escrita, además de ser uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza básica, resulta una necesidad social de primera magnitud.

3.3. La alfabetización inicial: aprender y enseñar a leer y a escribir

G. R. Carmona (1991) afirma que «entre los varios aprendizajes, el de la escritura es el que está más rígidamente formalizado en una sociedad; si bien todos los demás conocimientos se transmiten gradualmente en la familia por obra de los ancianos, durante períodos de prueba, o también en el curso de la actividad profesional y, en general, sin un lugar fijo, la enseñanza de la escritura se realiza en una escuela. Se puede pensar que esta constante tenga origen en la intersección de dos factores: por un lado, la asociación de la escritura a dominios relacionados con sedes estables (la religión y la iglesia, la mezquita, la sinagoga; el poder y el palacio); por otro lado, su exigencia de un lugar donde adiestrarse y conservar los materiales de escritura. Aún hoy para nosotros la escritura es lo único que todavía aprendemos estando sentados en los bancos de la escuela, mientras que todo lo demás se puede aprender en una gran variedad de modos y más liberalmente en cuanto a los lugares y horarios. El motivo más evidente de la rigidez formal que presenta la enseñanza de la escritura consiste en que esta es un saber al que la sociedad atribuye un gran peso; por lo tanto, es un saber que debe enseñarse de manera conservadora para que nada cambie. Aquí no hay adaptación posible, el alumno debe aprender a escribir exactamente según cierto alfabeto y a leerlo correctamente porque es el primer paso decisivo que lo introduce en los conocimientos transmitidos por escrito» (*Antropología de la escritura*, Barcelona, Gedisa, 1994).

La enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, la alfabetización inicial, es una tarea primordial de la escolarización y, a la vez, determinante en el proceso de instrucción del niño, hasta el punto de que saber leer tiene una importancia tan determinante que su experiencia en el aprendizaje de la lectura puede llegar a condicionar el éxito escolar.

Así, la enseñanza de la lengua escrita es uno de los problemas que han acaparado mayor atención y han suscitado mayor polémica en la historia de la enseñanza institucionalizada. En los cursos de formación permanente, «el tema de los métodos ocupa siempre un lugar preferente para el profesorado de Educación Infantil, con independencia de los años de ejercicio de la profesión», afirman Domínguez y Barrio (1997: 45). Y esto a pesar de que el aprendizaje de la lectura y la escritura es «un objetivo que los alumnos deben conseguir al finalizar el ciclo inicial de la Educación Primaria» (pág. 199). Es decir, «oficialmente» se dispone

de varios años para conseguir este objetivo, pero las expectativas y la presión social para adquirir el código escrito es probablemente la más notoria en todos los aprendizajes institucionalizados, debido a la trascendencia social de los mismos.

Las pruebas internacionales PIRLS-TIMSS (Estudio internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo –IEA, por sus siglas en inglés–) de 2011 evalúan a alumnos de cuarto de EP (nueve años) de sesenta países del mundo. Además de la comparación internacional de resultados, que tiene interés de por sí, estas pruebas miden los efectos de los hábitos de lectura familiar sobre los resultados que obtiene el alumnado. Basándose en postulados didácticos y de psicología evolutiva, PIRLS entiende que la implicación de los padres en la educación de los hijos puede operar a través de dos vías. Por una parte, los padres pueden influir directamente en los hijos a través de actividades directas y complementarias a la instrucción escolar, como por ejemplo, la actividad de lectura. Por otra parte, los padres pueden estimular el rendimiento escolar de sus hijos simplemente actuando como modelo para ellos. Ver a los padres como lectores genera un efecto de emulación e imitación en sus hijos que puede tener un impacto positivo sobre los rendimientos escolares.

En vistas de los resultados que evalúan permanentemente los maestros y profesores, coincidentes en buena parte con las evaluaciones de PIRLS, llama la atención que, a pesar de que son bastante bien conocidos los aspectos o dominios que aborda la comprensión lectora (propósitos de lectura: leer para informarse y leer para disfrutar; los procesos de comprensión en la lectura: procesos cognitivos; y la actitud ante la lectura: hábitos, comportamientos, etc.; además de los procesos de comprensión lectora: localizar y obtener información explícita, realizar inferencias directas, interpretar e integrar ideas e informaciones, y analizar y evaluar el contenido, el lenguaje y los elementos textuales) que se dan en la lectura y la escritura, no se ven reflejados en los materiales escolares, en las prácticas docentes y en las prácticas didácticas en las aulas, desde infantil hasta secundaria, en lo concerniente a la enseñanza de la lengua escrita, tal y como señala Ríos (2006).

Ello nos obliga a formular algunas cuestiones acerca de qué supone el acto de leer; es decir, sobre los procedimientos relacionados con la alfabetización: contribuir al avance de los sujetos en el dominio de la lectura y de la escritura.

Cuando hablamos de alfabetización en el ámbito escolar, nos referimos al proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura durante todos y cada uno de los niveles y ciclos educativos. Pero es cierto que uno de los problemas principales relacionados con la alfabetización es el proceso que se ha de seguir para la adquisición y la enseñanza de la lengua escrita en los primeros niveles de la escolarización. A este respecto, no se puede ignorar que las circunstancias en las que hoy los niños inician su aprendizaje del sistema de escritura tienen que ver con la presencia omnímoda de la escritura, ya que forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura (Ferreiro, 1997).

Ahora bien, la necesidad de conocer las condiciones en que se enseña a leer y a escribir en las aulas surge de la insatisfacción generalizada en el ámbito social y académico, por los resultados obtenidos en los niveles de enseñanza obligatoria (ver informes PISA y PIRLS), afirman Ríos, Fernández y Gallardo (2012). De ahí la importancia que atribuyen estas profesoras al hecho de explorar la relación entre prácticas utilizadas por los docentes para enseñar a leer y a escribir en el inicio de la escolaridad y las oportunidades de aprendizaje.

Desde muy temprano, los niños tratan de comprender informaciones de distinta procedencia. Ello hace que reciban también información sobre la función social de la escritura, lo cual otorga a la misma una importancia capital por parte de la familia y del niño. Probablemente estas situaciones sociales hacen comprender al niño por qué la escritura es tan necesaria en la sociedad. En consecuencia, es preciso que la familia y la escuela infantil, desde muy temprano, fomenten en torno al niño un ambiente rico en escrituras diversas, lo cual se puede conseguir con prácticas como escuchar, leer en voz alta y ver leer a los adultos, intentar escribir, intentar leer utilizando datos contextuales y reconociendo semejanzas y diferencias en las series de letras, y jugar con el lenguaje para describir semejanzas y diferencias sonoras.

A este respecto, Ríos (2006: 13) aduce tres razones para abordar el inicio de la lengua escrita tempranamente, a saber:

> Una, la incorporación de los niños y niñas a la institución escolar de forma generalizada a partir de los tres años; otra, el reconocimiento social generalizado de que la escuela tiene un papel alfabetizador central, y en tercer lugar, el convencimiento de que la enseñanza precoz prepara mejor para la escuela primaria. Todo ello ha contribuido a que la enseñanza de la lengua

escrita sea un objetivo inexcusable, aunque no formal, desde la entrada en la escuela, ya en la educación infantil.

El decálogo que transcribimos a continuación puede contribuir a comprender mejor lo que supone adquirir la lectura y la escritura.

1. Leer no es descifrar ni oralizar. Leer es comprender, interpretar y utilizar textos.
2. Escribir no es dibujar letras ni sílabas; escribir es construir textos. El lenguaje escrito no es una transcripción gráfica del lenguaje oral. La escritura es una representación del lenguaje.
3. Producir textos supone construir textos completos y reales, no letras ni palabras. Dichos textos han de ser instrumentos de comunicación, géneros diferentes, en razón de los contextos de producción, de las intenciones y de los destinatarios.
4. No existe momento ideal para comenzar a leer y escribir. Los niños, cuando llegan al colegio, ya saben cosas acerca de la escritura. El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura no acaba nunca. La escritura no solo es una habilidad académica y escolar; lo es también –y sobre todo– social y profesional.
5. Solo se aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo en situaciones funcionales en las que los alumnos participen activamente.
6. Saber hablar no es condición suficiente para aprender a escribir los diferentes tipos de texto, ya que estos son producto de una situación y una intención comunicativas y tienen características lingüísticas y textuales peculiares.
7. Es necesario conocer las hipótesis que los niños tienen sobre el uso y el funcionamiento de la escritura, las estrategias que utilizan ante situaciones determinadas, sus intereses y motivaciones para contribuir a que avancen en sus conocimientos.
8. No existe el error. Las diferentes respuestas que elaboran los niños son etapas aproximadas y progresivas en la construcción del leguaje escrito. El error es síntoma de avance en el aprendizaje.
9. Leer y escribir se consideran tanto una actividad individual como un producto de la interacción grupal.
10. Hay que crear un ambiente alfabetizador en el que la lengua escrita esté presente y en el que los adultos (padres, maestros…) actúen como modelos de lector y escritor, de modo que se consiga una relación positiva ante el lenguaje escrito.

Y, por ello, la cuestión de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura (sintéticos –alfabéticos o fonéticos–, o analíticos, o globales), en la práctica es solo uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del leguaje escrito, explica Fons (2001). Otros elementos importantes en la enseñanza del lenguaje escrito son la planificación de los contenidos, las agrupaciones de los niños y la organización del espacio, los materiales que se utilicen y la función del maestro o de la maestra en los aprendizajes del alumnado.

A continuación planteamos el proceso de construcción del significado que se sigue a la hora de abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

3.3.1. Proceso de construcción del significado

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura, desde este enfoque, se asienta en los siguientes presupuestos:

- Leer y escribir son actividades comunicativas, sociales y culturales.
- Leer y escribir son operaciones complejas que se construyen en la interacción social y que requieren un proceso individual de apropiación de saberes procedimentales y conceptuales. En ese sentido, podemos decir que el músico lee una partitura; el arquitecto, un plano; el cartógrafo, un mapa; el médico, una radiografía o un análisis de sangre; se leen las manos, los ojos, la vida, etc.
- El texto, con sus características comunicativas, discursivotextuales y de escritura, constituye el elemento de partida, por ser el portador del contenido semántico completo.
- Se aprende a leer y a escribir a través de un proceso de aproximación a las propiedades y usos del lenguaje escrito. En este proceso, el niño pone a prueba sus hipótesis, aunque no se ajusten a lo convencional. Tiene formas originales de escribir y de leer desde muy pequeño, según el momento evolutivo en que se encuentre.
- No hay que esperar a entrar en la escuela para enseñar a leer y a escribir, puesto que el niño es sujeto activo que elabora hipótesis sobre la lengua escrita a partir de su interacción con los textos de su entorno. La escuela debe tenerlo en cuenta para ayudarle a reformular sus hipótesis iniciales.
- En la medida en que los niños puedan experimentar escribiendo y leyendo a su manera, su conocimiento de la lectura y escritura evolucionará; y cuantas más posibilidades tengan de leer y escribir, de

observar a otros leyendo y escribiendo y de que se les responda a sus preguntas, mayor será la posibilidad de avance en el aprendizaje.
- El eje de la planificación de la lectura y de la escritura han de ser los diferentes textos de uso social.
- El papel de un maestro es el de un mediador en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Su intervención educativa se orientará a planificar actividades funcionales y que interesen a los niños. El aula será un espacio de interacciones que favorezca el desarrollo y compense las desigualdades y diferencias de la alfabetización inicial.

En el proceso de construcción de significado que supone leer y escribir, la investigación educativa diferencia hasta tres fases del aprendizaje de la lectura (Fons, 2001), como son la primera etapa o fase logográfica; la segunda etapa o fase alfabética, y la tercera etapa o fase ortográfica.

Respecto al aprendizaje de la escritura, la misma autora (Fons, 2004) distingue cinco niveles, a saber:

- Nivel 1: Escribir como reproducción del acto de escribir en la persona alfabetizada. Los niños imitan los aspectos formales y el acto de escribir. Confunden escribir con dibujar. La primera diferenciación que hacen es la distinción entre dibujo y otros signos. No hay búsqueda de correspondencia entre las letras y otros signos. Diferencian el dibujo de lo que no lo es. Producen seudoletras. Las características de cualquier sistema de escritura tienen que ver con la linealidad, arbitrariedad, convencionalidad y direccionalidad.
- Nivel 2: Escribir como producción formalmente regulada para la creación de escrituras diferenciadas. Aparecen los primeros intentos de escribir tratando de asignar a cada letra un valor sonoro silábico. Tales intentos no son sistemáticos y coexisten con escrituras presilábicas. Diferencian letras y cifras de dibujos. Seleccionan un grupo estable de letras. Para significar cosas diferentes hacen escrituras diferentes modificando la cantidad, el orden y la selección. Algunos niños utilizan su propio nombre como llave universal que les sirve para escribir cualquier cosa.
- Nivel 3: Escribir como producción controlada por la segmentación silábica de la palabra. La escritura tiende a establecer una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utilizan y la cantidad de sílabas que se quiere escribir. Para cada sílaba escriben

una letra, aunque sin valor sonoro convencional. Para cada sílaba de la lengua oral escriben una vocal y/o la consonante con valor sonoro convencional.

- Nivel 4: Escribir como producción controlada por la segmentación silábico-alfabética de la palabra. El niño trabaja simultáneamente con dos hipótesis diferentes: la silábica y la alfabética. Da valor sonoro a la primera sílaba de la palabra que conoce. Cada sílaba está representada por una o más grafías y la primera tiene valor sonoro convencional.
- Nivel 5: Escribir como producción controlada por la segmentación alfabética y exhaustiva de la palabra. Aparecen relaciones sistemáticas entre sonido y grafía. Esta correspondencia hace que el alumnado cometa errores ortográficos, dado que nuestro sistema de escritura no es estrictamente alfabético. Por medio de las reflexiones que hagan a partir de su interacción con la lengua escrita irán apropiándose de la ortografía de las palabras, de la separación entre ellas, de la puntuación, etc.

Mencionamos a continuación algunas actividades que se suelen hacer en las aulas de Educación Infantil y del primer ciclo de Educación Primaria para trabajar la adquisición de la lectura y la escritura.

- Rutinas de la asamblea. Relación del lenguaje oral y el lenguaje escrito. Relación de la lectura y la escritura: conversación espontánea; decir el nombre; escribir su nombre grupos de nombres, según la letra, los días de la semana; pasar lista (al principio, lo hace la profesora, después los alumnos, para lo que se sirven de fotos, tarjetas).
- Averiguar las ideas de los niños acerca de la escritura: lo que se puede y lo que no se puede leer. Entrevistas a los niños.
- Trabajo con cuentos: títulos de cuentos trabajados; listado de personajes; reescritura de cuentos; el cuento viajero.
- Correspondencia: cartas de intercambio (correspondencia escolar); carta a los Reyes Magos; invitación de cumpleaños.
- Textos expositivos: el libro de los animales; el libro de los castillos.
- Descripciones: escribo lo que veo; adivinanzas.
- Poesías: el libro de nuestros nombres; el abecedario poético.
- El periódico: titulares, actividades con pie de foto.
- Recetas: escritura de ingredientes y utensilios de una receta; escritura de recetas.

- Biblioteca: el préstamo de libros, en el aula y en el colegio.
- Otras actividades: listados, instrucciones de juegos.

Como podemos ver, adquirir la lectura y la escritura, alfabetizarse, no es tarea fácil ni para el niño que aprende ni para el maestro que enseña y media en los aprendizajes. En el caso de quien enseña es importante tener claro que estamos ante un proceso que hay que favorecer, y para lo cual es preciso tener la formación precisa. Los niños terminan aprendiendo a leer y a escribir; generalmente ponen toda su ilusión y energía en el empeño, y es una alegría para los maestros comprobar cómo niños y niñas van adquiriendo la capacidad de leer y escribir. Por ello, es recomendable que, cuando estudies el fenómeno de la alfabetización, te pases –siempre que puedas– por las aulas de Infantil o de primero de Primaria (incluso por aulas de Educación de adultos) para que compruebes esto que digo.

3.4. Habilidades o competencias lectoras

Podemos decir que las estrategias de comprensión lectora son capitales en la competencia lectora de las personas, por lo que es importante que se aprendan y, por tanto, se enseñen en las distintas materias del currículo.

Digamos de entrada que «es necesario enseñar estrategias porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole…», como afirma I. Solé (2001: 61).

Por eso es importante asimismo plantearse siempre para qué se lee. A este respecto, la misma autora (ibídem: pág. 80) distingue los siguientes objetivos: Leer para obtener información necesaria, para seguir las instrucciones, obtener una información de carácter general, aprender, revisar un escrito propio, por placer, para comunicar un texto a un auditorio, practicar la lectura en voz alta y dar cuenta de lo que se ha comprendido.

En consecuencia, no siempre leemos de igual manera. A continuación mostramos las finalidades que pretendemos cuando leemos y la manera de hacerlo, así como la diferencia de las fases del proceso de escritura y las estrategias correspondientes, con el fin de que podamos realizarlo prácticamente en las actividades de desarrollo.

Tabla. 5. Finalidades y estrategias de lectura

Qué se pretende	Cómo hacerlo
Recordar, reconocer, rescatar información.	• Retener palabras claves o fundamentales. • Recordar datos para responder a preguntas. • Recordar detalles. • Localizar, identificar y comprender información. • Retener lo más relevante.
Interpretar.	• ¿Qué dice el título? • Determinar el emisor, destinatario, finalidad. • Asociar ideas con párrafos de los textos. • Captar el sentido de un párrafo. • Establecer jerarquía entre ideas: principales, secundarias. • Inferir ideas implícitas. • Predecir lo que sucederá. • Deducir conclusiones. • Comparar y contrastar información.
Valorar.	• Captar el sentido de lo que se lee. • Considerar críticamente el contenido. • Generalizar o matizar. • Relacionar el texto con la realidad de la vida.
Organizar.	• Elegir un título para cada párrafo. • Establecer consecuencias. • Analizar coherencia, cohesión, adecuación. • Detectar las características lingüísticas. • Hacer esquemas y mapas conceptuales. • Completar estructuras. • Resumir.
Extrapolar, transcodificar.	• Imitar. • Copiar. • Parodiar. • Plagiar. • Transformar. • Recrear.

Tabla 6. Proceso de lectura y estrategias

Fases del proceso de lectura	Estrategias
Antes de leer	• Prestar atención al título: qué dice, cómo lo dice, qué sugiere. • Relacionar el título con el posible contenido. • Formular hipótesis acerca del contenido. • Concretar el objetivo o la finalidad lectora. • Diagnosticar qué y cuánto sabe el lector sobre el texto, el tema y el título (activar los conocimientos previos de los alumnos). • Aclarar previamente el vocabulario necesario. • Precisar cómo se leerá (subrayando…). • Identificar la estructura del texto mediante diagramas y dibujos.
Durante la lectura	• Formular preguntas literales o inferenciales. • Revisar o recapitular periódicamente el contenido. • Modificar o confirmar hipótesis. • Aclarar dudas de léxico y expresiones. • Evaluar el contenido y la forma del texto en relación con el propio conocimiento y la lógica.

Después de la lectura	• Preguntas literales. • Preguntas para generar inferencias, conclusiones, implicaciones; evocar, asociar, relacionar ideas, hechos, estructuras. • Volver a relacionar título y contenido. • Confirmar o negar hipótesis. • Resumir el contenido. • Generalizar el contenido.

A título de muestra, proponemos el desarrollo de una estrategia de comprensión y producción de textos, muy común en ámbitos escolares: se trata del resumen escolar.

3.4.1. El resumen escolar

3.4.1.1. Introducción

Es bien conocida la demanda social de esta actividad textual en campos profesionales como el socioeconómico y administrativo; el campo de la documentación y la biblioteconomía; el de la ciencia y la investigación, así como el de su divulgación. Esta técnica o estrategia goza igualmente de un predicamento especial en la enseñanza. Sin embargo, no deja de ser llamativo el hecho de que siendo tan importante esta técnica de contracción de información, y tan compleja su ejercitación, en la práctica en la escuela se suela dar por sabida y, por tanto, no sea frecuente su enseñanza; además, es curioso que, cuando se ejercita, se hace de forma intuitiva.

De la demanda social del resumen son buena prueba la multitud de situaciones en que se usa (medios de comunicación: prensa, radio y televisión), pruebas de selección académica (ingreso en la universidad) y laboral, apoyo a la investigación, difusión de la ciencia, gran auxilio para la biblioteconomía y documentación, y ¡hasta se toman decisiones de alta política basándose en documentación resumida!

Como consecuencia de la gran abundancia de textos orales y escritos, surge precisamente la necesidad, cada vez mayor, de condensar, abstraer o resumir el contenido de las informaciones que en ellos se contienen. Aquí nos referimos de forma especial al resumen escolar como estrategia de composición y producción de textos.

3.4.1.2. ¿Qué es un resumen?

El fenómeno textual del resumen o estrategia de composición textual –como se prefiere llamar ahora– es una actividad textual compleja, que se realiza de manera intuitiva y, por tanto, no se suele enseñar. Se dan,

eso sí, algunas recomendaciones del tipo de subrayar lo más importante, y poco más. Por descontado, suelen ser muy frecuentes las quejas del profesorado a la vista de los resultados. Sin embargo, nada de esto nos parece extraño. Veamos por qué.

Decíamos arriba que el resumen es una actividad textual compleja; en primer lugar, lo es porque pone en juego una serie de mecanismos (cognitivos) de comprensión y producción a los que está sometido todo proceso discursivo o textual, ya que se trata –no hay que olvidarlo– de jerarquizar información (importante vs accesorio, primario vs secundario, relevante vs irrelevante, etc.). Es también complejo porque exige tener en cuenta al interlocutor (el destinatario), la finalidad y el contexto en el cual y para el cual se requiere esta estrategia.

No menor es la complejidad si tenemos en cuenta que, al condensar información o resumir, no es posible hacerlo oración por oración, sino que hay que tener en cuenta el texto en su conjunto –solo él goza de completez semántica–, considerando el párrafo como unidad de significado. Esto precisamente exige trascender la lingüística oracional y adoptar un paradigma gramatical que considere aquellos fenómenos transfrásticos que no explica adecuadamente la gramática de la oración. Serán motivo de interés particular los mecanismos de coherencia y los dispositivos de cohesión.

Con nuestra definición de resumen (Álvarez, 1998: 102) pretendemos situar la complejidad del tema:

> *Es una actividad textual compleja, una estrategia para procesar información, de gran utilidad social. Tal complejidad se justifica porque requiere una serie de operaciones cognitivas y lingüísticas (escoger, jerarquizar informaciones en otro texto: comprensión), así como la organización y reformulación de las mismas en un nuevo texto, sometido a las exigencias de coherencia y cohesión de todo texto: producción. Consiste dicha estrategia en una paráfrasis selectiva textual, generalmente más corta, que se establece sobre el mantenimiento de una equivalencia informativa, economía de medios en el significante y adaptación a una situación nueva de comunicación. El tipo de texto –de partida, base, inicial, (T)–, con la correspondiente superestructura, la finalidad, y el destinatario condicionan la realización del producto final: el resumen (t).*

3.4.1.3. ¿Cómo efectuar el resumen?

Si hemos dicho que hacer un resumen es una actividad textual compleja (una reformulación, más breve y personal, del texto base) y si descar-

tamos por inconveniente el procedimiento intuitivo, entonces, ¿cómo habremos de hacerlo?

Parece que, de igual manera que sucede con otros contenidos o procedimientos susceptibles de enseñanza –en cualquier disciplina–, lo más conveniente es explicitar al máximo el proceso en su complejidad, es decir, atendiendo a sus diversos aspectos y someterlo a reflexión. Esto es, ni más ni menos, que considerarlo como una técnica o habilidad; como sucede con toda técnica, su estudio es lento y, con frecuencia, largo y pesado, pero, eso sí, de gran rentabilidad en la vida social de los individuos. ¿Qué otra cosa debe atender la enseñanza cuando se sitúa ante los contenidos que ha de transmitir?

Nadie parece dudar, pues, de la importancia de esta estrategia de composición textual; el problema reside en el cómo se debería efectuar. A este respecto nosotros proponemos un método que busca explicitar al máximo los procesos. Por lo que se refiere a los pasos que se han de seguir en el desarrollo del resumen, en el recorrido que se ha de efectuar desde el texto de partida (T) hasta el texto de llegada (t), proponemos una actuación metodológica en los siguientes términos:

1. Lectura del texto base.
2. Análisis y selección de información. Localización de la idea o ideas globales, a partir de la aplicación de las macrorreglas de supresión, generalización, integración y cero.
3. Transformación del texto a partir de los mecanismos lingüístico-textuales.
4. Escritura del texto resumido (reformulación), a partir del texto base.

Como indicamos más arriba, nuestra preocupación aquí se centra particularmente en la enseñanza. En este campo se debería practicar el resumen de manera formal desde el último curso de Primaria, basándonos fundamentalmente en textos narrativos sencillos. Progresivamente habrá que ir introduciendo otros tipos de texto, teniendo en cuenta la dificultad que estos ofrecen a la operación de contracción. Dichas actividades se centrarán tanto en el contenido informativo de los textos base, como en los ejercicios de jerarquización y de prácticas de escritura (reformulación). A efectos de método, es conveniente indicar la numeración de los párrafos [§1…] y de las líneas que componen el texto, así como limitar la extensión del resumen (porcentaje en torno al 50% o

25%, número de líneas, número de palabras), además de prestar atención a la función o valores de los conectores logicopragmáticos y de los organizadores textuales.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a profundizar en los planteamientos que deben inspirar la práctica de esta estrategia de composición textual y evitar –particularmente en educación– la simplicidad reductora de exigir al alumnado algo no explicado: actitud que generalmente no se sigue con otro tipo de contenidos.

Insistimos de manera particular en una práctica reflexiva del resumen, desde el tercer ciclo de Educación Primaria. A este respecto, mediante la figura 2 presentamos nuestro método adaptado a la educación obligatoria con la finalidad de que todo alumno, al acabar la ESO (dieciséis años), sepa condensar la información relevante de cualquier tipo de texto y en cualquier situación de comunicación. En dicho esquema abordamos los pasos o fases correspondientes, así como el proceso y el resultado del resumen. En cuanto a la adaptación a la enseñanza, establecemos una gradación con respecto a la dificultad que presentan los textos a la hora de resumirlos; en tal gradación se tiene en cuenta una serie de objetivos y actividades para estos niveles educativos.

El análisis de la normativa legal de los currículos oficiales de enseñanza y de los distintos libros de texto escolares nos permite concluir que no es ni mucho menos común encontrar en ellos un planteamiento de enseñanza del resumen. Por el contrario, es escasa la atención que se presta a la ejercitación de esta técnica de composición textual en los libros de texto que manejan nuestros escolares; en el mejor de los casos suele aparecer una ejercitación intuitiva, basada en el subrayado de lo más importante, que se le pide al alumno, a quien se presupone capaz de hacerlo por el hecho mismo de que sabe leer y escribir. Así sucede que, cuando se practica el resumen de manera intuitiva, los alumnos preguntan a sus maestros acerca de qué se entiende por lo más importante. Estos suelen responder que es «lo principal», «lo relevante», etc.; lo cual genera circularidad y no resuelve el problema. Además, hay que tener en cuenta que lo más importante tal vez no sea lo mismo para el alumno que para el maestro.

En consecuencia, son escasísimas las referencias a presupuestos textuales (sociopragmáticos, lexicosemánticos y sintácticos) y a las transformaciones que lleva consigo resumir textos.

Junto a esta situación se da la paradoja de que esta estrategia de comprensión y producción de textos, poco practicada de manera explícita en

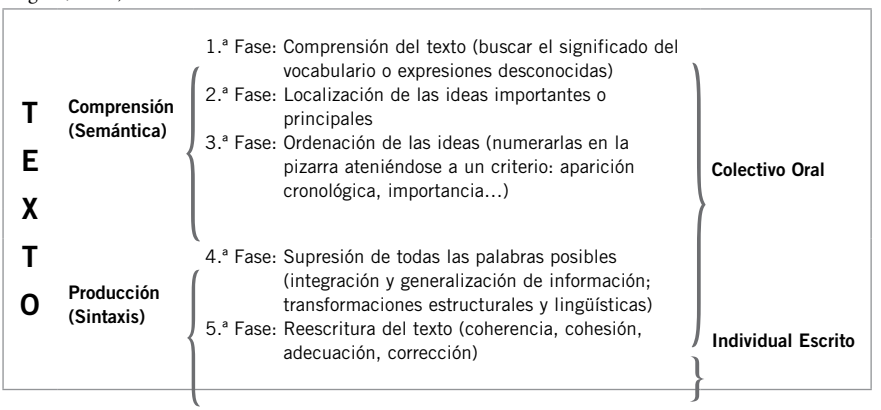
el aula y en los manuales escolares, con reiterada frecuencia aparece en programas o cursos extraescolares bajo epígrafes tales como «técnicas de estudio», «técnicas de trabajo intelectual» u otras similares.

En el campo de la enseñanza, el éxito de dicha actividad textual debe consistir en un planteamiento convenientemente graduado y en el que se tengan en cuenta, como partes fundamentales del método, el nivel o niveles del sistema educativo a que va destinada, el tipo de texto y las diferentes operaciones cognitivas y lingüisticotextuales que se proponen.

Si se impone una primera conclusión, esta es que, al practicar el resumen, nos encontramos ante una técnica de composición textual «compleja», y, por tanto, hay que ser cautos, de manera particular en el campo de la enseñanza, para no exigir su realización sin antes haberla explicado y ejercitado convenientemente.

A este respecto, proponemos en la figura siguiente el procedimiento que se puede seguir para la práctica del resumen escolar de textos. Observemos que en la columna de la izquierda se distingue la comprensión y la composición o producción. En la columna de la derecha se diferencia el procedimiento oral (colectivo) del escrito (individual) que finaliza con el texto resumen.

Fig. 2. Metodología para la práctica del resumen en educación obligatoria (tomado de T. Álvarez Angulo, 1999)


T
E
X
T
O
Comprensión (Semántica)
Producción (Sintaxis)
1.ª Fase: Comprensión del texto (buscar el significado del vocabulario o expresiones desconocidas)
2.ª Fase: Localización de las ideas importantes o principales
3.ª Fase: Ordenación de las ideas (numerarlas en la pizarra ateniéndose a un criterio: aparición cronológica, importancia...)
4.ª Fase: Supresión de todas las palabras posibles (integración y generalización de información; transformaciones estructurales y lingüísticas)
5.ª Fase: Reescritura del texto (coherencia, cohesión, adecuación, corrección)
Colectivo Oral
Individual Escrito

3.5. Fomento de la lectura

Llama la atención el esfuerzo institucional e incluso social que se hace en la escuela y en la familia para que los niños aprendan a leer y a escribir. Buena prueba de la importancia que atribuye nuestra sociedad a

la lectura y la escritura es el tiempo que asigna a las tareas relacionadas con el propósito de que el niño lea y escriba; la enseñanza de estas destrezas ocupa buena parte de los dos primeros años de la escolaridad obligatoria.

Este afán por conseguir el desarrollo satisfactorio de la lectura y de la escritura parece ir progresivamente relajándose a lo largo de los cursos posteriores por la falta de sistematización y de planificación que manifiesta. De alguna forma, parece seguir confirmándose el viejo aforismo de que «a leer se aprende leyendo» (o a escribir, escribiendo), de la misma manera que «a andar se aprende andando», o el largo sinfín de cualesquiera otras actividades.

Cierto es que, en última instancia, así sucede; pero no es menos verdad que esta afirmación, respecto de la lectura y la escritura, encubre una verdad a medias, ya que se trata de actividades de conocimiento complejas.

En cualquier caso, es conveniente contar con programas de actividades coherentes que animen a los niños a leer,[3] las cuales han de pasar primordialmente por la lectura de libros bien seleccionados en razón de su calidad literaria y de conformidad con el interés temático de su contenido. Juzgamos de interés las dos citas que siguen a propósito de la lectura, en cuanto que Cervantes, por una parte, y Savater, por otra, ponen de manifiesto la condición primera de la lectura:

> El Caballero del Verde Gabán dice a Don Quijote (Caballero de la Triste Figura): «Tengo hasta seis docenas de libros, cuáles de romance y cuáles de latín, de historia algunos y de devoción otros; los de caballerías aún no han entrado por los umbrales de mis puertas. Hojeo más los que son profanos que los devotos, como sean **de honesto entretenimiento, que deleiten con el lenguaje y admiren y suspendan con la invención**,[4] puesto que déstos hay muy pocos en España.
>
> *Quijote* II, 16, p. 692. Edición Martín de Riquer.

3. «El verbo leer no soporta el imperativo. Aversión que comparte con otros verbos: el verbo amar…, el verbo soñar… En la lectura hay que imaginar todo… Es un acto de creación permanente… Por inhibida que sea, cualquier lectura está presidida por el placer de leer, y, por su misma naturaleza –este goce de alquimista–, el placer de leer no teme a la imagen, ni siquiera a la televisión, aun cuando se presente bajo forma de avalancha diaria» (Pennac, 1992/1999).

4. La negrita de ambas citas es mía.

> Quede claro, pues, que a mí me gustan esos narradores (Stevenson, De Foe, Salgari…) por las mismas razones que a los niños, es decir: **porque cuentan bien hermosas historias**, que no conozco razón más alta que esta para leer un libro, y que en literatura me paso siempre que puedo de sociologías y psicoanálisis para que el hígado no se resienta.
>
> F. Savater, *La infancia recuperada*, Taurus.

Tanto la biblioteca del centro como la biblioteca de aula han de ser los lugares y recursos adecuados para plantear cuantas actividades tengan relación con animar a los alumnos a ser cada vez más y mejores lectores. Para la organización de una biblioteca escolar, véanse las siguientes páginas web:

- <www.ite.educacion.es/formacion/materiales/8/cd_2013/indice.htm>
- <www.fundaciongsr.es>

Actividades como la hora del cuento; sesiones de librofórum; encuentros con autores y/o ilustradores tras haber leído y trabajado su obra; lecturas sobre temas de historia novelada, de fantasía, de aventura, de animales como protagonistas, de ciencia ficción o de recuperación del folclore relacionado con el ciclo anual, etcétera, pueden contribuir a mantener el gusto por leer más allá de la exigencia académica.

Ni que decir tiene que la función del maestro es primordial, en cuanto dinamizador y facilitador de propuestas, de técnicas de animación. De lo demás, se encargará el alumnado.

3.6. Actividades de desarrollo

Las actividades de desarrollo han de cumplir los siguientes objetivos:

- Conocer cómo se adquiere y cómo se enseña la alfabetización inicial.
- Conocer y aplicar estrategias de comprensión lectora que favorezcan el proceso de lectura.
- Saber en qué consiste y practicar el resumen escolar, como estrategia de comprensión y producción textual.
- Conocer y poner en práctica estrategias de animación a la lectura.
- Saber cómo se organiza y cómo funciona una biblioteca de aula y de centro, y desarrollar actividades en ellas.

Actividad 1. Para una información más completa sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, remitimos a las siguientes lecturas, que se realizarán por parejas. Se expondrán, como se indica más adelante, con el fin de abordar la complejidad que encierra la adquisición de la lectura y la escritura.

Bilbatua, M. (2004). «Panorama de los métodos de lectoescritura. Repercusión de los distintos enfoques en la práctica educativa del aula». *Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 65-85.

Calero, A.; Calero, E. (2008). «El Portfolio como estrategia de evaluación compartida de la comprensión lectora». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 20: 15-36. Madrid: Editorial Complutense.

Coronas, M. (2007). «Bibliotecas escolares: animación a la lectura y algo más…». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44: 56-68.

Correig, M. (2000). «¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?». En: Bigas, M.; Correig, M. (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (págs. 125-155). Madrid: Síntesis.

Díez, C. (2004). «El enfoque constructivista de la escritura». En: *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Horsori.

Domínguez, G.; Barrio, J. (1997a). «Caminante, no hay camino. Los métodos». En: *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito* (pp. 45-63). Madrid: La Muralla.

—— (1997b). «Leer y escribir desde la educación infantil». En: *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito* (pp. 199-227). Madrid: La Muralla.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). «Evolución de la escritura». *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, 1987, 239:314. México: Siglo XXI.

Ferreiro, E. (1997). «El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar». En: *Alfabetización. Teoría y práctica* (118-158). Madrid: Siglo XXI.

Fons, M. (2001). «Aprender a leer y a escribir». En: Bigas, M.; Correig, M. (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 157-178). Madrid: Síntesis.

—— (2004a). «Marco teórico». En: *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* (pp. 17-38). Barcelona: Graó.

—— (2004b). «Componentes de la interacción pedagógica». En: *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* (pp. 39-102). Barcelona: Graó.

—— (2004c). «Propuestas de actividades en el aula». En: *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela* (pp. 103-276). Barcelona: Graó.

Gee, J. (1990a). «La alfabetización y el mito de la alfabetización: de Platón a Freire». En: *La ideología en los Discursos* (pp. 37-60; edición de 2005). Madrid: Morata.
—— (1990b). «Los nuevos estudios sobre la alfabetización: enfoques socioculturales del lenguaje y la alfabetización». En: *La ideología en los Discursos*. (pp. 61-80; edición de 2005). Madrid: Morata.
Goodman, Y. (1992). «Las raíces de la alfabetización». *Infancia y Aprendizaje*, 58: 29-42.
Lebrero, P.; Lebrero, T. (1993). «Enfoques metodológicos de la lectura y la escritura». En: *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir* (pp. 47-74). Madrid: Síntesis.
Mata, J. (2004). «La letra prometida». En: *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector* (pp. 33-45). Barcelona: Graó.
Miras, M. (2000). «La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe». *Infancia y Aprendizaje*, 89: 65-80.
Pennac, D. (1992). *Como una novela* (edición de 1999). Barcelona: Anagrama.
Polanco, J. (2007). «Libros y lecturas en la Educación Primaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44: 34-45.
Sánchez, E. (2003). «¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 33: 62-77.
Solé, I. (2001). «La enseñanza de estrategias de composición lectora». En: *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

De la relación de artículos arriba expuesta, cada dos estudiantes elegirán un artículo o capítulo sobre el que realizarán las siguientes tareas:

- una síntesis escrita (alrededor de veinte líneas);
- seis palabras clave;
- un esquema (presentado oralmente con apoyo de recursos audiovisuales para su exposición ante toda la clase);
- entrega de la documentación al profesor para su evaluación.

Actividad 2. Diseñar actividades relacionadas con estrategias de recuerdo, reconocimiento y rescate de información, correspondientes a la compresión lectora de un texto breve o de un fragmento. Esta actividad se realizará en clase en pequeños grupos. Irá dirigida especialmente al alumnado de Educación Primaria.

Actividad 3. Diseñar actividades relacionadas con estrategias de interpretación, correspondientes a la compresión lectora de un texto breve o de un fragmento. Esta actividad se realizará en clase en pe-

queños grupos. Irá dirigida especialmente al alumnado de Educación Primaria.

Actividad 4. Diseñar actividades relacionadas con estrategias de interpretación, correspondientes a la compresión lectora de un texto breve o de un fragmento. Esta actividad se realizará en clase en pequeños grupos. Irá dirigida especialmente al alumnado de Educación Primaria.

Actividad 5. Diseñar actividades relacionadas con estrategias de valoración, correspondientes a la compresión lectora de un texto breve o de un fragmento. Esta actividad se realizará en clase en pequeños grupos. Irá dirigida especialmente al alumnado de Educación Primaria.

Actividad 6. Diseñar actividades relacionadas con estrategias de organización del texto, correspondientes a la compresión lectora de un texto breve o de un fragmento. Esta actividad se realizará en clase en pequeños grupos. Irá dirigida especialmente al alumnado de Educación Primaria.

Actividad 7. Diseñar actividades relacionadas con estrategias de extrapolación y transcodificación del texto, correspondientes a la compresión lectora de un texto breve o de un fragmento. Esta actividad se realizará en clase en pequeños grupos. Irá dirigida especialmente al alumnado de Educación Primaria.

Actividad 8. En pequeños grupos, practicar en el aula la propuesta de realización del resumen, con grabación audio y análisis del proceso.

Actividad 9. Resumir un texto e indicar las transformaciones que experimenta en el tránsito del texto inicial (T) a (t) (resumen) mediante las reglas de integración, generalización y supresión de información. Esta tarea se realizará en grupo pequeño.

Actividad 10. En parejas, resumir un mismo texto base al 50% y al 25%. Comentar las diferencias desde el punto de vista cognitivo y lingüístico. Un estudiante resume el texto al 50% y el otro, al 25%.

Actividad 11. Analizar qué se dice explícitamente sobre el resumen en el currículum oficial y en los libros de texto de Educación Primaria. ¿Qué se le pide al alumno que haga cuando se le solicita que resuma en los libros de texto? Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 12. Preparar para realizar en clase el proceso de lectura de un fragmento o de un texto breve y mostrar las fases del proceso de lectura y las estrategias correspondientes que se ponen en funcionamiento. Esta actividad se realizará en pequeños grupos. Irá dirigida especialmente al alumnado de Educación Primaria.

Actividad 13. Diseñar actividades que fomenten el interés del niño por la lectura. Puede ser de ayuda la consulta de experiencias en revistas profesionales, como *Didáctica. Lengua y Literatura*; *Cuadernos de Pedagogía*; *Lenguaje y Textos*; *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, entre otras. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 14. Organizar la biblioteca de aula y la biblioteca de centro y establecer planes de lectura centrados en el estudio de diferentes temas y/o autores, relacionando para cada uno de ellos una lista abierta de títulos diferentes. Consultar el Centro Virtual leer.es, en el marco de la escuela 2.0 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<www.leer.es/bibliotecasescolares>), diez claves para empezar. Asimismo, sería interesante conocer la organización de la biblioteca de algún colegio. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 15. En pequeños grupos, dinamizar la biblioteca del centro. Consultar el apartado de buenas prácticas relacionadas con el funcionamiento de la biblioteca escolar (Centro Virtual leer.es, en el marco de la escuela 2.0 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<www.leer.es/bibliotecasescolares>). Sería interesante recoger la experiencia de cómo se hace en algún colegio.

Actividad 16. Recorrer los planes de lectura de las diferentes comunidades autónomas, con especial detenimiento en la propia. Realizar un informe del contenido, ilustrado con un recorrido de la web. Consultar el Centro Virtual leer.es, en el marco de la escuela 2.0 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<www.leer.es/bibliotecasescolares>). Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 17. Recorrer la web Casa del lector, del Centro Internacional para la Investigación, el Desarrollo y la Investigación de la Lectura de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez (<www.casalector.fundaciongsr.com>). Realizar un informe del contenido, ilustrado con un recorrido por la web. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 18. Recorrer en la web del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil (<www.fundaciongsr.com>), los programas, publicaciones e iniciativas de formación, especialmente referidos a la promoción de la lectura. Realizar un informe sobre la promoción de la lectura entre niños de Educación Primaria. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 19. En pequeños grupos, recorrer la web del Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y la Literatura Infantil (CEPLI)

(<www.uclm.es/cepli>). Realizar un informe sobre la promoción de la lectura, ilustrado con el recorrido de la web.

Actividad 20. Diseñar programas de animación a la lectura para la biblioteca del centro, para la Semana del Libro del centro, para la Feria del Libro de la localidad. Puede consistir en la búsqueda de personajes de fantasía, de aventura, de animales como protagonistas, de ciencia ficción, para alumnos y alumnas de seis a once años. Los alumnos de cada clase buscarán su personaje favorito en libros, películas, etc. Inventarán juegos, trabalenguas, canciones, dichos, adivinanzas, trabalenguas… sobre los personajes. Esta actividad admite múltiples variantes, tales como que cada clase puede preparar actividades para la clase de su mismo nivel. Esta actividad se realizará en grupo grande.

Actividad 21. En pequeño grupo, analizar el Informe español del Estudio Internacional PIRLS sobre la comprensión lectora, haciendo referencia a los diferentes factores que influyen en los resultados.

Como podemos ver, el conocimiento y la información del maestro en este tema es fundamental. No menor ha de ser su capacidad creativa y de imaginación para encarar el fomento de la lectura de su alumnado. De estos conocimientos –siempre podrá contar con movimientos de renovación pedagógica, librerías especializadas, instituciones relacionadas con la educación, editoriales, etc., que, con mayor o menos intensidad, velan por el fomento de la lectura en la infancia, la adolescencia y la juventud– dependerá el gusto por la lectura que adquieran o no los alumnos y alumnas.

4. Didáctica de la escritura

La enseñanza de la escritura se ha concebido en términos poco prácticos y se basa en una instrucción artificial.

Vygotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, 1979.

4.1. Introducción

En este tema planteamos la enseñanza y el aprendizaje de la habilidad lingüística más compleja: la composición o producción de textos escritos, de la que depende, en parte, el éxito académico y profesional. El porcentaje de estudiantes que tienen problemas de redacción, la escasa atención prestada a la escritura en todo el sistema educativo español y el frecuente olvido de la escritura en asignaturas que no sean Lengua castellana y Literatura suponen una carencia importante en lo que respecta a las prácticas de escritura, que afectan considerablemente a la adquisición y al dominio de los conocimientos y de las habilidades de escritura.

Para ello, abordamos las competencias básicas de escritura que ha de dominar un individuo, el proceso que se sigue al escribir un texto, los principales tipos textuales y géneros discursivos que se dan en los usos sociales y académicos, y el taller de escritura creativa para disfrutar con la escritura.

Como podrás ver, la escritura tiene una importancia muy considerable en la vida social del individuo, en cuanto que es una herramienta para transformar las vidas, para crear aprendizajes más profundos, teniendo en cuenta que sirve también para conectar al individuo con el conocimiento colectivo del mundo.

4.2. Usos sociales y académicos de la escritura

Los usos sociales de la escritura constituyen un fenómeno importante para el individuo en las sociedades alfabetizadas como consecuencia de las interacciones sociales en las que se ve envuelto a lo largo de toda su vida. Se escribe sobre la persona desde antes de nacer (obstetricia y ginecología), y se sigue escribiendo sobre ella hasta después de haber fallecido (partida de defunción, herencias, etc.). Esta misma persona lee y escribe en ámbitos diversos y con intenciones distintas, casi siempre con la pretensión de comunicarse con los demás.

Los estudios sobre escritura conciben esta habilidad como una práctica social que llevamos a cabo en contextos como la casa, la comunidad, las instituciones, y principalmente en escuelas, institutos, universidades y ámbitos profesionales. La repercusión social de la escritura, así como la explicitación del proceso que se sigue para interiorizar su dominio en los distintos contextos (destinatarios e intenciones), que configuran géneros diferentes, ponen de manifiesto la complejidad de esta habilidad lingüística y, de manera muy particular, la revisión y la reescritura de textos.

Por tanto, en la medida en que ayudemos a los aprendices o noveles a redactar (escribir, reescribir, editar, exponer y defender en público), estamos dotándoles de herramientas para participar en las comunidades escolares o académicas que los reciben para formarlos, en las interacciones sociales y en el acceso al discurso público en que se ejercen las relaciones entre individuos, entre grupos e instituciones; lo cual representa tanto como afirmar que la escritura es poder para transformar las vidas de los individuos, para unirse con otras culturas, desmitificar las diferencias y conectarse con el conocimiento colectivo del mundo.

De todo ello se deriva que un objetivo primordial en los contextos educativos consiste en inventariar los ámbitos sociales y escolares en que el individuo ha de escribir o en que se escribe sobre él, con el propósito de favorecer que los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene ejercer la ciudadanía mediante la ejercitación de la escritura en comunidad, ya que escribir ayuda a explorar los propios pensamientos y sentimientos, y obliga a articular las ideas, a describir y a aclarar lo que realmente se piensa sobre un tema o asunto. En este sentido, escribir es una herramienta intelectual y un medio de participación social.

En consecuencia, el dominio de la escritura es una competencia básica en la formación de los individuos y particularmente en la formación de maestros, tanto en su concepción de proceso como de producto, y tanto la modalidad individual como la que se lleva a cabo en colaboración con otros; tanto si es presencial, como mediante plataformas de ayuda informáticas. Así figura en los currículos de la educación obligatoria. Se trata del instrumento por excelencia de construcción y comunicación del conocimiento y de organización del pensamiento.

Los aspectos sociales, cognitivos y textuales que intervienen en la escritura ponen de manifiesto la complejidad de este fenómeno, en el que tienen un papel fundamental el contexto de producción del texto y el proceso de escritura del mismo. La instrucción para adquirir la competencia en escritura precisa favorecer la reflexión, la interiorización, la autonomía y la destreza para que los alumnos consigan esta habilidad.

En ámbitos académicos hay dos corrientes relacionadas con la escritura (*writing across the curriculum*, WAC, y *writing in the disciplines*, WiD), que conciben el uso de la escritura como herramienta de aprendizaje (escribir para aprender y aprender para escribir). El WAC supone concebir la escritura con finalidades como aclarar(se) uno mismo conceptos o ideas (herramienta de aprendizaje para transformar el conocimiento), demostrar y transmitir conocimientos, incrementar el pensamiento y la habilidad de resolver problemas y vivir en comunidad. Ello implica una concepción de la escritura basada en el contexto (la situación), en el proceso cognitivo (fases, mecanismos y estrategias para favorecer la reflexión) y en el texto (normas de textualidad).

Estos planteamientos se basan en las teorías contructivistas, que sostienen que el conocimiento no se adquiere de manera pasiva, sino que cada estudiante construye de manera activa sus estructuras cognitivas; las cuales se transforman a medida que cambia y crece nuestro conocimiento. Además, estas corrientes fomentan un planteamiento retórico, en cuanto que implica aprender a escribir en disciplinas particulares o en comunidades discursivas. La tarea de WAC y de WiD consiste, por tanto, en ayudar a los estudiantes a introducirse en las convenciones del discurso académico, en general, y en las convenciones discursivas de la disciplina o asignatura, en particular.

En suma, WAC debe ser entendido como un programa que transforma el currículum, promoviendo la escritura para aprender y el aprendizaje para escribir en todas las disciplinas. En general, los programas WAC se fundamentan sobre los siguientes supuestos:

- La escritura y el pensamiento están ligados.
- Aprender para escribir bien implica aprender convenciones discursivas particulares y, por esto, la escritura pertenece a todo el currículum, no solo a la clase de lengua.
- Los estudiantes aprenden mejor en clases activas que en clases pasivas y el aprendizaje no es únicamente solitario sino que también es un fenómeno colaborativo social.
- La escritura mejora cuando es criticada por pares, en la revisión y en la reescritura.

Por tanto, este planteamiento busca modificar la concepción tradicional de clase centrada en el profesor, por una centrada en el alumno. Según este modelo, el profesor actúa como guía, como facilitador, en vez de juez, y responde a la escritura planteando preguntas, ayudando a sus alumnos a pensar más allá. La prosa está basada en el lector más que en el escritor, y la audiencia es un público a quien se le debe explicar o transmitir información, de acuerdo con el tipo de escritura profesional (género discursivo) que el estudiante va a tener que realizar fuera de las aulas.

4.3. Competencias básicas en escritura

Las competencias son capacidades que se adquieren mediante la realización de acciones eficaces en contextos determinados (ámbitos o dimensiones sociales, interpersonales, personales o profesionales) para resolver problemas reales. Se trata, por tanto, de fenómenos complejos que consisten en saber hacer cosas situadas contextualmente.

El trabajo por competencias se inserta, pues, en el modelo socioconstructivista de enseñanza y aprendizaje, en la teoría de la acción, en cuanto que se antepone la funcionalidad del aprendizaje, la actividad del sujeto. Para eso se movilizan de manera interrelacionada los diferentes componentes de la competencia: conocimientos, procedimientos y actitudes; lo cual hace que las competencias en educación tengan un carácter funcional, en cuanto que buscan la aplicación del conocimiento adquirido y de los esquemas de actuación a otras situaciones y problemas reales.

La competencia en comunicación lingüística consiste en concebir la lengua como un instrumento para enseñar y efectuar el seguimien-

to de los aprendizajes en todas las materias del currículo. Por esta razón, en los contextos escolares se distingue la «lengua de enseñanza o de instrucción» (para aprender, para saber hablar, leer y escribir en todas las materias, porque aprender una disciplina significa aprender la lengua de esa disciplina) de la «lengua como disciplina» (una materia más del currículo, donde se estudia la reflexión sobre la lengua: sistema, niveles, unidades; historia, usos, modalidades, etc.).

Desde el principio de la escolaridad, el lenguaje está en el centro de los aprendizajes, en sus diferentes funciones y usos, ya que vehicula la apropiación de los conocimientos. Conforme a los postulados de Vygotsky, Halliday y Bruner, el lenguaje es una herramienta que utiliza el hombre para dar sentido al mundo que le rodea; en consecuencia, el dominio de la lengua es parte importante en la construcción de los saberes. De ahí que en cada disciplina sea preciso plantear tres categorías de competencias: conocimientos (saber), procedimientos (saber hacer), actitudes (ser), relacionadas respectivamente con el habla, la lectura y la escritura, consideradas como el fundamento del éxito escolar.

Mostramos a continuación las principales competencias relacionadas con la escritura; se corresponden con el proceso de escritura (las diferentes fases de la composición escrita) y con los tipos o géneros discursivos mediante los que se usa la lengua en los contextos de producción.

Tabla 7. Competencias básicas de escritura (tomado de Álvarez, 2010)

Nivel del proceso de producción de textos
ESCRIBIR para: • planificar (leer para buscar información); • condensar información (resumen, esquema, mapa conceptual, indexación, palabras clave, título…); • expandir información (comentario o glosa); • redactar (normas de textualidad: coherencia, cohesión, adecuación, corrección…); • revisar y reescribir; • editar; • exponer y defender en público…
Nivel de texto
ESCRIBIR para: • contar; • describir (estructura o sistema, morfología –aspectos–, proceso o mecanismo, descripción y definición); • exponer y explicar (definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, causa-consecuencia, problema-solución, ilustración); • para argumentar y contraargumentar (demostración, persuasión); • entretenerse y crear; • conocerse…

4.4. Proceso de escritura

La descripción de los procesos mentales relacionados con la comprensión y la producción de textos ha merecido un interés particular por parte de disciplinas como la psicología cognitiva. A tal efecto, esta disciplina describe las estrategias cognitivas y metacognitivas que intervienen en cada fase o momento de la producción textual (planificación, textualización o redacción propiamente dicha, y revisión), sobre la base de protocolos de observación de cómo actúan (lo que dicen cuando escriben y lo que hacen mientras escriben) los escritores novatos y expertos. En Didactext (2005) se muestran las estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en juego a la hora de producir textos.

La utilización o no de estas estrategias distingue a los escritores expertos o buenos de los novatos o malos; de modo que la principal diferencia reside en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición (Scardamalia y Bereiter, 1992). Asimismo, estos autores distinguen, a los efectos de la composición de textos, entre «decir el conocimiento» (producir textos sin un plan previo) y «transformar el conocimiento» (analizar la tarea, establecer los objetivos, problematizar la escritura, aprender acerca del tema sobre el que se escribe; así como aprender a escribir). El enfoque didáctico defiende precisamente la necesidad de ayudar a los estudiantes a pasar de los procesos de composición de «decir el conocimiento» a «transformar el conocimiento». Es este un objetivo educativo práctico e importante por sus implicaciones en el desarrollo del conocimiento, ya que supone enseñar a escribir reflexivamente.

Los trabajos mencionados hasta aquí, con unas u otras denominaciones, se refieren a estas fases de la siguiente manera:

- efectuar la preescritura, escritura y postescritura;
- reunir información, esbozar o bosquejar el plan de escritura;
- escribir o redactar;
- revisar o corregir.

Asimismo, establecen una serie de procesos o fases en la escritura con las consiguientes estrategias (retóricas y autorreguladoras), que se utilizan durante el proceso de escritura y que constituyen, asimismo, competencias escritas básicas. Son las que se describen a continuación.

4.4.1. Planificar para escribir

Esta primera fase del proceso de composición de un texto tiene en cuenta principalmente la contextualización. Los procesos que intervienen en la planificación textual tratan de encontrar ideas (conceptos, imágenes, hechos) sobre el tema tratado, tanto en la memoria (ideas previas) como en fuentes documentales (selección de información en función del tema). Para ello, el individuo se hace preguntas como: ¿qué necesito saber?, ¿adónde puedo dirigirme?, ¿cómo consigo la información?, ¿qué recursos debo emplear?, ¿qué registro debo utilizar?, etc. (Wray y Lewis, 1997/2000).

Esta tarea de escritura consiste en trabajar con los materiales disponibles, con la ayuda de la memoria, de las lecturas y de la invención, además de controlar la actividad de redacción. En la planificación se ha de pensar en qué contar, cómo contarlo y cuándo es adecuado introducir lo que se ha decidido contar. Con ello evitamos el egocentrismo, defecto característico de los escritores novatos, conforme señalan Bereiter y Scardamalia.

En esta fase se lee para localizar información, para aprender cosas nuevas, para saber más. Los productos de esta fase de la escritura son los esquemas y los resúmenes, principalmente. Como consecuencia del manejo de documentación surge la necesidad de abstraer o resumir el contenido de las informaciones que en ella se contiene mediante mapas conceptuales, palabras clave y titulares.

4.4.2. Redactar para escribir

La redacción propiamente dicha consiste en la verbalización escrita de los textos mediante enunciados aceptables, coherentes, apropiados y correctos. Este proceso de traslación al texto de las ideas contenidas en el plan de escritura consiste básicamente en buscar el lenguaje correspondiente a la información existente en la memoria del que escribe, además de la extraída a partir de la documentación manejada para tal efecto.

Respecto a la producción textual, De Beaugrande y Dressler (1981/1997) distinguen siete normas de textualidad o principios constitutivos, a saber: cohesión (mecanismos cohesivos como la repetición, las paráfrasis, la elipsis, los tiempos y aspectos verbales, las proformas, los conectores), coherencia (relaciones que subyacen bajo la superficie del texto), intencionalidad (intención comunicativa del hablante), aceptabilidad (relevancia del texto para el receptor), informatividad (grado de novedad o de imprevisibilidad del texto), situacionalidad (relevancia

del texto en relación con la situación comunicativa) e intertextualidad (comprensión adecuada de un texto en relación con el conocimiento de textos anteriores). Estos mismos autores establecen principios regulativos como la eficacia, la efectividad y la adecuación en la composición del texto.

En esta fase leemos para escribir, para avanzar en la escritura; y el producto consiste en elaborar borradores o textos intermedios. Para ello es preciso tener en cuenta el esquema mental o superestructura esquemática y los géneros textuales más frecuentes en las interacciones sociales de los individuos y en la vida académica, así como las regularidades lingüísticas y textuales de cada género.

La elaboración de borradores es precisamente una de las estrategias que más diferencia a quienes escriben bien de quienes escriben mal. Tales textos intermedios constituirán la materia (más o menos caótica) que se vaya a utilizar para la revisión (del caos al orden), siempre recurrente, hasta el logro del texto definitivo (coherente, cohesionado, adecuado y correcto), fenómeno que trataremos a continuación.

4.4.3. Revisar para escribir

Revisar textos consiste principalmente en identificar logros y problemas textuales de modo que se destaquen los primeros y se busque resolver los segundos mediante la correspondiente reformulación o reescritura para que queden más precisos, más bellos, más acordes con las intenciones comunicativas, más organizados, coherentes y cohesionados, más adecuados al perfil de los destinatarios, a su conocimiento de los contenidos y de los registros lingüísticos que dominan, así como correctos léxica, gramatical y ortográficamente.

Se trata, por tanto, de un saber hacer, de una actividad de vuelta sobre el texto, que interviene en todas las tareas y en todas las fases de la escritura. Ello hace que la función de revisión y de reescritura sean funciones de mejora; por tanto, se trata de una tarea pedagógica esencial. La edición definitiva del texto, como fase final del proceso, representa también la aceptación del texto por parte del escritor y del posible lector o destinatario.

Concebir la escritura como proceso, además de como producto final, supone reconocer que no solo se revisa al final del texto, sino también cuando se planifica y se redacta, es decir, antes de empezar a escribir, durante la redacción y en el paso del borrador al texto definitivo. Es, pues, una función recursiva, en cuanto que, a partir del

contexto de la escritura (intención, destinatario, género discursivo y tema), se atiende a las modificaciones en la selección de la información pertinente, a los acomodos a la intención y al destinatario, así como a la elaboración del texto y al formato que definitivamente adopte su edición.

La complejidad de los procesos de revisión textual ha sido estudiada por la psicología cognitiva, las ciencias del lenguaje y la comunicación y la didáctica de la escritura. Dicha complejidad hace necesario, en sus primeros pasos, tutelar la revisión mediante el diseño de guías de control que faciliten el diagnóstico y la actuación sobre el texto para mejorarlo.

Este ir y venir de identificación de problemas y de expresión de los mismos (reescritura) en el borrador permite que el escritor o escritora remodele sus esquemas de conocimiento, y, en tal sentido, contribuye a transformar el conocimiento, condición principal de la escritura. Por otra parte, eso hace que las funciones de revisión y reescritura sean raras en los escritores noveles, quienes, generalmente, en estas ocasiones se ciñen a los aspectos superficiales del texto.

La relectura en la revisión de un texto consiste en una triple tarea: detectar, identificar y modificar la unidad de lengua o fragmento considerado mejorable por el escritor, de manera que este vuelve a trabajar su pensamiento para clarificarlo y buscar la formulación correspondiente para reescribir dicha unidad o fragmento.

Desde el punto de vista metodológico, si bien la revisión se realiza de manera recursiva, esta fase consiste en animar al alumno a:

- releer el borrador con la finalidad de localizar aciertos para destacarlos y errores para resolverlos, conforme a los niveles de intervención y las operaciones para revisar y editar un texto, indicadas en las tablas siguientes;
- consignar las modificaciones que ha de llevar a cabo para mejorar el texto;
- consultar al maestro o profesor las dudas existentes, antes de dar el texto por definitivo.

Con el fin de revisar detenidamente el texto, se indican a continuación algunos fenómenos o unidades de lengua, correspondientes a los diferentes niveles de intervención:

Tabla 8. Fenómenos textuales o unidades de lengua

Niveles de intervención
• **Paratexto**. Se trata del conjunto de elementos que acompañan al texto para asegurar su presencia y su recepción. Algunos de estos elementos son: el título, los subtítulos, el prólogo, el índice de materias, las notas, el formato, las ilustraciones, el glosario, los apéndices, la bibliografía, etc. • **Texto**. Tiene que ver principalmente con la estructura y la organización de la información. • **Idea**. Atiende a los conceptos, definiciones y descripciones, justificaciones, etc. • **Párrafo**. En estrecha relación con las ideas, este nivel tiene como objeto de observación preferente la unión de párrafos mediante los correspondientes organizadores textuales y su ordenación en el conjunto del texto. • **Frase y oración**. Se corresponde con la construcción lógica en el orden de palabras, en el que intervienen principalmente la puntuación, los elementos deícticos, correferenciales, reformuladores, los conectores, etc. • **Palabra**. Atiende a la precisión léxica, los tecnicismos, etc. • **Sílaba**. Corresponde a la segmentación de sílabas. • **Letra**. Trata de cuestiones ortográficas y caligráficas, así como de los organizadores metatextuales (tipo y tamaño de letra, uso de negrita, cursiva, subrayado, paréntesis, comillas, puntos, letras, rayas o números para enumerar hechos, fenómenos, argumentos, etc.).

El proceso que se sigue en la revisión de los textos es el siguiente:

a) lectura, con el propósito de evaluar y mejorar el texto;
b) comprensión del texto;
c) detección de irregularidades, inexactitudes, ambigüedades, contrasentidos, inadecuaciones, repeticiones, anacolutos, carencias de información, etc.;
d) diagnóstico de tales fenómenos;
e) modificación o reescritura del fragmento de texto escrito considerado perfectible por el escritor. Para ello se proporcionan al alumno guías o plantillas que le ayuden a reflexionar acerca del contexto y del proceso de producción, así como del texto escrito (ver Didactext, 2005), mediante las que se le invita a transitar por el texto como inspector o detective, y a expresar las modificaciones que ha de introducir para mejorar su texto.

La manera de llevar a cabo la revisión puede ser individual, por parejas, en pequeños grupos (de tres o cuatro personas) o en red (mediante Internet), lo que plantea la potencialidad de la revisión de textos en colaboración, hecho a distancia.

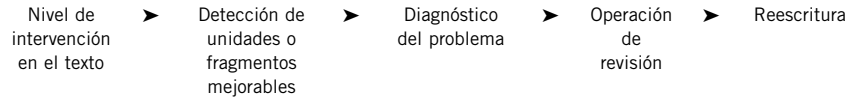
En todo caso, como se viene postulando, es importante contar con el diseño y la aplicación de herramientas que guíen la revisión de la producción de los textos (proceso y producto).

Fig. 3. Operaciones para revisar y editar un texto

Añadir	Suprimir	Sustituir	Reorganizar

La aplicación práctica de la revisión de textos, como se ilustra en la figura que viene a continuación, se lleva a cabo, en primer lugar, precisando el nivel o los niveles en que se decide intervenir; después, habrá que detectar las unidades o fragmentos lingüísticos que el autor considera mejorables, lo cual implica diagnosticar el problema retórico que se pretende mejorar. Para ello se decidirá cuál o cuáles son las operaciones textuales que se han de llevar a cabo, lo que terminará reescribiéndose en un nuevo texto. Y esto se realizará de manera recursiva hasta dar por definitivo el texto.

Fig. 4. Procedimiento de revisión de los textos



El proceso de revisión, con las oportunas modificaciones que exija la edición del mismo (norma de redacción, formato, etc.), desembocará en el texto definitivo.

En los comienzos de esta aplicación, convendrá no hacer una revisión completa de cada texto; será preferible aplicar distintos niveles a diferentes textos para no cansar al alumnado con un mismo texto.

4.5. Tipos de texto y géneros discursivos

En los usos sociales de la lengua se pueden destacar tipos de texto y géneros discursivos que pueden utilizarse para la elaboración de materiales de enseñanza. A continuación se incluye una tabla con los principales tipos de texto y géneros discursivos.

Tabla 9. Relación de tipos de texto y géneros discursivos

Tipo de texto	Género discursivo
Narración o relato	Mito, leyenda, romance, canto, canción, himno, epopeya, novela, cuento, relato breve, fábula, chiste, sucesos personales, relato de la vida diaria
Descripción	Retrato, paisaje, acción o proceso, entrada del diccionario, guías, itinerarios, recetas, prospectos, modos de empleo, descripciones de la vida diaria
Exposición	Ensayo, tratado, glosa, artículo, biografía, memorias, libro de viajes, refrán, máxima, aforismo, apotegma, greguería, tema de una enciclopedia, unidad didáctica de un manual escolar, explicaciones de la vida diaria
Argumentación	Justificación de respuesta, crítica, artículo de opinión, carta al director, debate, juicio oral, sentencia judicial, demostración, mensaje publicitario (impreso y audiovisual), argumentaciones de la vida diaria

Tradicionalmente, el estudio de la lengua en ámbitos escolares suele prestar más interés por la narración o el relato que por los demás géneros discursivos. Presentaremos, a continuación, las posibilidades de trabajar la descripción, la exposición de información y la argumentación, por tratarse de los géneros discursivos más frecuentes en las enseñanzas y en los aprendizajes de estos tramos del sistema educativo, y, sin embargo, menos trabajados de manera explícita o reflexiva.

4.5.1. La descripción

Describir es realizar un tránsito desde la observación (percepción global) al análisis (discriminación de partes, componentes, aspectos…). Observación y análisis se presentan, en edades tempranas, como principios en conflicto, lo que, a efectos de la práctica de la descripción, requiere tender puentes que favorezcan y faciliten el análisis mediante guías de observación. Esto favorece y facilita la enseñanza y el aprendizaje de un texto fundamental en ámbitos educativos y en la vida social del alumno.

4.5.1.1. ¿Por qué es necesario aprender y enseñar a describir?

Describir es una de las maneras de organizar el discurso (y con ello nuestro pensamiento) más eficaces para la observación y la reflexión; en definitiva, para la adquisición del conocimiento. La medicina, por ejemplo, cuando no conoce una enfermedad, habla de enfermedad «no descrita», no reconocida.

La importancia de la descripción en el aprendizaje radica en que su dominio es necesario en los distintos ámbitos de la vida del estudiante (social, interpersonal, personal y profesional) por las siguientes razones:

- Potencia habilidades y estrategias cognitivas, como la observación, la selección, la relación, el reconocimiento, la comprensión, la representación y la expresión.
- Desde el punto de vista textual, puede constituir un texto aislado, como el caso de la descripción de un accidente para un parte de tráfico, la descripción de un objeto que se quiere vender, la expresión descriptiva de un sentimiento en un poema, etc., y su dominio capacita a las personas para declarar o manifestar aspectos que afectan a su vida real. También puede formar parte de otros textos, como los instructivos, informativos, narrativos, publicitarios, etc., por lo que favorece el dominio de la escritura en los distintos géneros, usos y contextos.

Además, la descripción es una práctica discursiva presente en todas las áreas del currículo.

4.5.1.2. ¿Para qué sirve saber describir?

La descripción contribuye al desarrollo de las siguientes estrategias cognitivas: observar (identificar, relacionar, reconocer, analizar, interpretar); seleccionar (jerarquizar, ordenar, organizar); construir conocimiento (comprender); representar conocimiento (hacer comprender); expresar (difundir, escribir).

Estas estrategias cognitivas se relacionan con competencias básicas como instrumento de comunicación, como representación e interpretación de la realidad, como construcción y organización del conocimiento, y como autorregulación y comunicación del pensamiento.

4.5.1.3. ¿Qué es y qué supone saber describir?

Según el Diccionario de la RAE (2001), describir es «representar a alguien o algo por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias». Los principales elementos de esta definición se refieren a representar (hacer presente algo que la imaginación retiene, informar, declarar o referir) a alguien (retrato, prosopografía, etopeya); algo (objeto, paisaje, realidad, emoción, sentimiento, fenómeno); por medio del lenguaje (tipo de texto, estructura, rasgos lingüísticos); expresando con palabras lo observado (identificar, enumerar, comparar, simbolizar); refiriendo o explicando alguna cosa (dando a conocer, declarando, manifestando, explicando), y representar partes, cualidades o circunstancias (elementos, organización; utilidades, caracteres, beneficios; contexto, uso, finalidad, causas, efectos).

4.5.1.4. ¿Cómo enseñar a describir en las aulas?

La adquisición de esta competencia escrita por parte del alumnado requiere enseñar su función, para qué se utiliza en las interacciones sociales, qué tipos de descripción son los más frecuentes (retrato físico y moral de un personaje, descripción de lugares y paisajes, y descripción de procesos), y cómo llevarla a cabo de manera eficaz en los diferentes contextos.

Fig. 5. Función de la descripción

Fig. 6. Cómo funciona la descripción

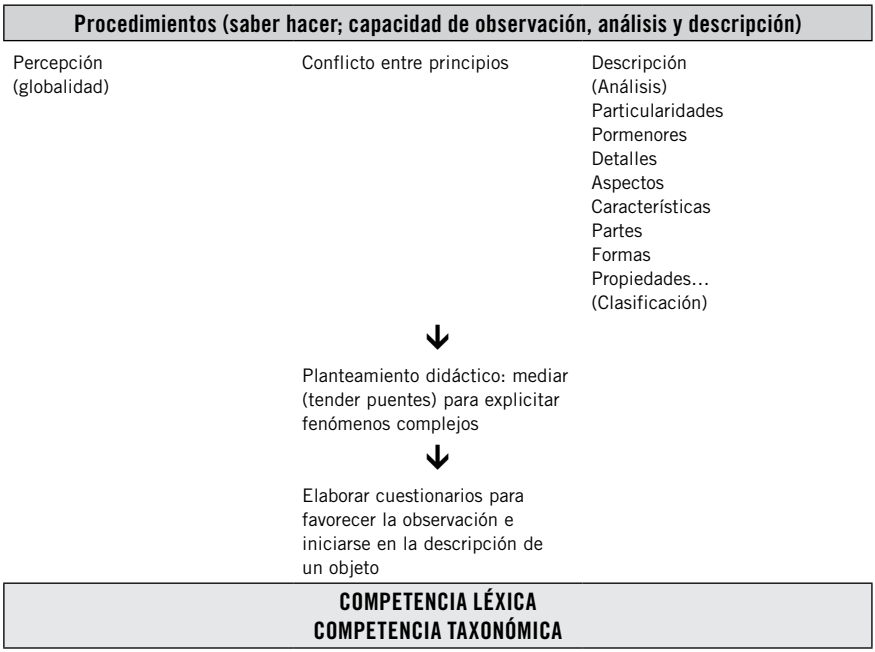
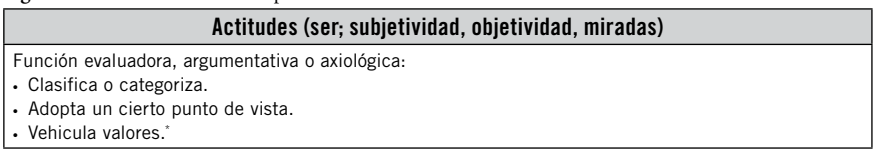


Fig. 7. La valoración en la descripción


Actitudes (ser; subjetividad, objetividad, miradas)
Función evaluadora, argumentativa o axiológica:
• Clasifica o categoriza.
• Adopta un cierto punto de vista.
• Vehicula valores.*

Por ello, hay que tener cuidado con el uso de la adejtivación en los casos en que la descripción está inserta en textos expositivos, ya que estos presuponen rigor.

4.5.1.5. Herramientas para favorecer la observación y la descripción

En general, la descripción responde a preguntas del tipo cómo es, cómo está, qué tiene, de qué partes consta…

Las plantillas, guías o pautas aportadas para mediar en la adquisición de la competencia en descripción establecen dos fases: una consistente en favorecer la observación del referente correspondiente (sensaciones, percepciones, apariencia externa, carácter, personalidad, aspectos temporales y espaciales, etc.), mediante una serie de ítems que guíen al aprendiz en el análisis pormenorizado del referente; y otra centrada en la elaboración o composición del texto o de la secuencia descriptiva, relacionada con la ordenación de la información seleccionada.

Es común aportar textos modelos (generalmente, literarios) para analizar personajes, objetos, paisajes, procesos, a partir de los que, a continuación, se pide al alumno que los imite por escrito. Para ello, se suele recurrir a estrategias como: «con los ojos tapados» (gustar diferentes sabores, que se habrán de describir con la guía de una relación de adjetivos, de comparaciones…); fichas; cuaderno de campo para la descripción de objetos; descripción de sensaciones, procesos, retrato robot de la policía; perfil profesional; currículum vital; y un largo etcétera de usos más o menos ritualizados que exigen las interacciones sociales de los individuos.

Entre las principales herramientas para favorecer la observación e iniciar al alumnado en la descripción de manera reflexiva contamos con cuestionarios que ayuden. Para que no resulte una actividad deslavazada, insertamos la descripción en lo que llamamos «práctica de descripción», diferente en cada caso; a saber:

a) Cuestionario[5] para favorecer la observación e iniciar en la descripción del retrato físico de una persona. Práctica de descripción: Seguir los «pasos literarios» de alguien. La inserción de esta descripción puede ser el germen de un relato.
b) Cuestionario para favorecer la observación e iniciar en la descripción de un paisaje. Práctica de descripción: Salida al parque o al campo. Cada alumno se situará en el punto de observación que más le agrade y tendrá en cuenta los elementos del cuestionario para guiar la observación y el desarrollo de la descripción. (Ver Álvarez, 2010).

5. La consulta de estos cuestionarios se puede hacer en Álvarez (2010).

c) Cuestionario para favorecer la observación e iniciar en la descripción de un objeto. Práctica de descripción: Somos adivinadores e investigadores. El planteamiento puede ser: la observación de un determinado objeto y descripción pormenorizada del mismo; la creación de adivinanzas entre los respectivos objetos de los distintos alumnos y la creación de relatos o cuentos de misterio en los que los objetos y su descripción posibilite la creación de una aventura.

4.5.1.6. Gramática de la descripción

a) Aspectos morfológicos: tiempos verbales más frecuentes (presente, pretérito imperfecto).
b) Aspectos sintácticos: oraciones atributivas (explicar), oraciones predicativas (exponer cualidades, contenidos), adjetivación. Téngase cuidado con caer en la «adjetivitis», o sea, el uso excesivo y no funcional de los adjetivos, pues no se han de comer a los nombres, que son la sustancia, por eso se llaman sustantivos.
c) Aspectos léxicos: connotación y denotación.
d) Aspectos estilísticos: comparación, metáfora, sinestesia, personificación, perífrasis, enumeración, repetición y redundancia.
e) Aspectos textuales y contextuales: selección de los elementos que conforman el objeto descrito. La descripción pretende ser objetiva o subjetiva.

4.5.2. Secuencia didáctica para aprender a escribir textos expositivos

Exponer información es una tarea permanente en ámbitos académicos y escolares tanto para resolver problemas como para transmitir información y transformar el conocimiento. Sin embargo, esta función textual no merece la suficiente atención en las aulas de todas las materias del currículo. Así lo expresa Kilpatrick en *Filosofía de la educación* (1967).

Es preciso crear situaciones de escritura reales, con sentido. El trabajo con problemas auténticos hace que el conocimiento sea situado, facilita que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar sus problemas reales, ya que cada uno aprende sus respuestas en la medida en que son importantes para él y en el grado en que se relacionan con lo que conoce.

Esta propuesta de secuencia didáctica tiene su fundamento en la explicitud del proceso que conviene seguir para favorecer la reflexión,

la interiorización y el dominio de estos textos, los más frecuentes en el ámbito escolar. En este sentido, se trata de una guía o herramienta para mediar en el aprendizaje de la exposición escrita. Para facilitar su aprendizaje exponemos las fases que constituyen el proceso de escritura, las actividades que realizan los alumnos durante el proceso, las tareas de mediación de los maestros en el proceso, con las correspondientes ayudas de mediación, y el producto de la fase. Todo esto a lo largo de todo el proceso de composición escrita, hasta llegar al producto final.

Observemos cómo en cada fase de escritura figura la función que desempeña la lectura, la cual suele ser distinta en cada fase. De este modo pretendemos mantener la relación permanente entre escritura y lectura.

4.5.2.1. Primera fase. Contextualizar el proyecto de escritura

Qué sabemos sobre el contexto (intención, destinatario, conocimientos previos sobre el tema y sobre el género discursivo). Función de la lectura: leer el mundo.

Las **actividades de los alumnos** durante el proceso se basan en las siguientes acciones:

a) Intercambian los conocimientos previos del contexto de escritura del texto expositivo. Elaboran un cartel sobre los elementos del contexto, con la ayuda de la información de este recuadro.

> **El texto expositivo y su escritura**
> **El contexto de la escritura**
>
> Para situar o contextualizar lo que vamos a escribir, es necesario empezar por plantearse **quién** escribe **qué** a **quién**, **con qué** propósito, **cuándo**, **dónde** y **cómo**. «Lo más importante es no dejar de hacerse preguntas» (Albert Einstein).

b) Proponen temas mediante la técnica de la lluvia de ideas y eligen uno por consenso.

c) Precisan la intención del texto que se va a escribir y hacen un cartel con posibles intenciones. Se sirven de la ayuda del siguiente cuadro.

El texto expositivo y su escritura
Principales fines o intenciones del texto

- Desarrollar el pensamiento.
- Poder conocer y ampliar conocimientos.
- Saber explicar a otro(s) ideas y/o conceptos.
- Dar cuenta de lo que se sabe.
- Despertar el interés por un tema.

Hemos de pensar cuál es nuestra intención antes de empezar a escribir.

d) Determinan el destinatario o los destinatarios del texto que se va a escribir. Hacen un cartel con posibles destinatarios. Se sirven de esta ayuda.

El texto expositivo y su escritura
Búsqueda del destinario o de los destinatarios del texto

- Uno mismo.
- Compañeros de clase o de otras clases.
- Intercambio con otros centros de la localidad o de fuera: comunidad escolar (alumnos, familias, profesorado, personal no docente); Administración (local, autonómica, central); medios de comunicación; colectivos interesados en el tema (profesor de la asignatura y otros).

Antes de empezar a escribir y durante el proceso de escritura, hay que tener presente a **quién** o a **quiénes** va dirigido el texto.

e) Determinan y anotan los conocimientos sobre el tema. Elaboran una ficha.
f) Piensan en cómo difundir la información. Hacen un listado de formas de difusión.

La **mediación de maestros y maestras** durante el proceso consiste en:

a) Gestionar el intercambio.
b) Seleccionar el tema a partir de haber descubierto y anotado los intereses del alumnado.
c) Concretar las posibles intenciones: saber pensar, poder conocer, saber explicar a otros, transmitir, dar cuenta de lo que se sabe.

d) Identificar a los posibles destinatarios: uno mismo, compañeros de la clase o de otras clases, intercambio con otros centros de la localidad o de fuera, comunidad escolar, difusión entre colectivos interesados por el tema, profesor.
e) Ayudar a recuperar conocimientos de la memoria y de la experiencia.
f) Ayudar a elegir el posible canal de difusión: periódico, radio, dossier de documentación, mural…

El **producto de la fase** consiste en la elaboración de una ficha de registro en la que se haga constar el tema elegido por consenso; el destinatario y la intención particulares; lo que se sabe sobre el tema y lo que se quiere saber; y cómo difundirlo. Ver modelo de ficha en la figura siguiente.

4.5.2.2. Segunda fase. Necesidades de documentación y conocimiento del género

Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir. Función de la lectura: leer para saber, para aprender.

Las **actividades de los alumnos** durante el proceso se basan en las siguientes acciones:

a) Expresan aspectos parciales que se quieran incorporar al tema global mediante una lluvia de ideas. Lo recogen en la pizarra.

Fig. 8. Ficha para contextualizar el proyecto de escritura

<table>
<tr><td colspan="2">Titulo del proyecto de escritura: .....
Nombre del grupo: .....</td></tr>
<tr><td colspan="2">Primera fase
Contextualización del proyecto de escritura</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tema: .....
Destinatario: .....
Intención: .....</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Qué sé:</td><td>Qué quiero saber:</td></tr>
<tr><td>Donde buscarlo:</td></tr>
<tr><td colspan="2">Cómo difundirlo:</td></tr>
</table>

b) Mencionan y seleccionan fuentes de información.
c) Leen o escuchan la información, la seleccionan y la anotan.
d) Registran la información obtenida mediante esquemas, resúmenes o fichas pautadas.

La **mediación de maestros y maestras** durante el proceso consiste en:

a) Guiar y anotar las propuestas.
b) Asesorar sobre el manejo de fuentes de información mediante el diseño y el seguimiento de una ficha pautada para la selección de información.
c) Guiar el manejo de fuentes documentales y la selección de información.
d) Ayudar a seleccionar la información y a registrarla.

El **producto de la fase** consiste en la elaboración de fichas cumplimentadas con la información seleccionada.

4.5.2.3. Tercera fase. Del caos de la información al orden del texto

Cómo se organiza un texto expositivo. Función de la lectura: Leer para escribir.

Las **actividades de los alumnos** durante el proceso se basan en las siguientes acciones:

a) Relacionan la información seleccionada con los «moldes» o subtipos de representación de la exposición, mostrados en cartulinas por las paredes del aula. Ver los modelos en Álvarez (2010: 147-150).
b) Optan por el más conveniente, en cada caso.
c) Organizan la información en subtemas o epígrafes.

La **mediación de maestros y maestras** durante el proceso consiste en:

a) Explican los diferentes subtipos de representación de la exposición de información mediante el diseño de un cartel con los diferentes subtipos para exponer en el aula.
b) Explicar las principales regularidades del texto expositivo (Álvarez, 2010: 152-154).
c) Diseñar un cartel con las principales regularidades lingüísticas y textuales del mencionado texto.

d) Guiar la decisión de cada alumno/a.
e) Acompañarles en la organización de los subtemas o epígrafes.

El **producto de la fase** consiste en la elaboración de mapas conceptuales, esquemas, resúmenes… con la información manejada, plasmada en el subtipo correspondiente.

4.5.2.4. Cuarta fase. Producción del texto: hacia el primer borrador

Qué debemos tener en cuenta para producir el texto. Hacia el primer borrador. Función de la lectura: leer para escribir.

Las **actividades de los alumnos** durante el proceso se basan en las siguientes acciones:

a) Cotejan y plasman las características lingüísticas y textuales del texto expositivo.
b) Escriben borradores o textos intermedios.

La **mediación de maestros y maestras** durante el proceso consiste en:

a) Insistir en la explicación de las principales regularidades del texto en cuestión y diseñar un cartel con las principales regularidades lingüísticas y textuales del mencionado texto.
b) Favorecer la idea de reescritura dentro del proceso.

El **producto de la fase** consiste en borradores o textos intermedios.

4.5.2.5. Quinta fase. Revisión

Cómo revisar el texto: identificar logros y problemas textuales y resolverlos. Función de la lectura: leer para evaluar y mejorar.

Las **actividades de los alumnos** durante el proceso se basan en las siguientes acciones:

a) Utilizan guías de ayuda o listas de control para monitorizar el proceso de producción y el producto final. (Ver modelos a continuación: guías 1, 2 y 3).
b) Analizan borradores o textos intermedios.
c) Producen el texto definitivo.

La **mediación de maestros y maestras** durante el proceso consiste en:

a) Explicar las funciones de la revisión, de control y de inspección como mecanismos sociales y lo relacionan con la revisión de textos.
b) Guiar el proceso de revisión (antes, durante y después) hasta llegar al texto final (producto).
c) Proporcionar una guía de revisión de textos.
d) Guiar la producción del texto definitivo.

El **producto de la fase** es el texto definitivo.

4.5.2.6. Sexta fase. Edición y exposición en público

Función de la lectura: leer para reescribir; leer para hablar en público.

Las **actividades de los alumnos** durante el proceso se basan en las siguientes acciones:

a) Piensan en formatos para editar la información contenida en el texto definitivo.
b) Deciden el formato más adecuado a la situación.
c) Ensayan y ajustan la exposición oral y, en su caso, la defensa del mismo.

La **mediación de maestros y maestras** durante el proceso consiste en:

a) Asesorar sobre posibles formatos conforme a la intención que se persiga y al público al que vaya destinada la información.
b) Escuchar y ayudar en el formato y la exposición del texto, y revisarlo.

El **producto de la fase** consiste en la edición en el formato correspondiente y exposición y defensa del documento.

En fenómenos complejos y difíciles como es la revisión de los textos es bueno contar con guías que posibiliten la búsqueda de elementos lingüísticos y textuales que faciliten la revisión y que ayuden a adquirir el procedimiento. Por eso no solo destacamos los fallos o errores, sino también los aciertos expresivos, con el fin de que el alumnado sea consciente de los mismos y pueda recurrir a ellos posteriormente.

Guía 1. Guía para regular el proceso de producción del texto expositivo

Para ayudarte a mejorar tu texto desde el principio hasta el final de la escritura (antes, durante y después), te ofrecemos esta guía. Indica en los cuadros de la derecha la respuesta conveniente en cada caso.		
ANTES de escribir hay que planificar el texto.		
	Sí	No
1. Piensa en los lectores de tu texto. ¿Quiénes son? ¿Entenderán bien lo que tú expones?		
2. ¿Consideras que queda claro el objetivo que pretendes con el texto?		
3. ¿Conoces cómo son los textos que se usan para exponer o informar?		
4. ¿Te has preguntado qué sabes sobre el tema?		
5. ¿Te has parado a pensar qué quieres saber sobre el tema y dónde buscar la información?		
DURANTE el proceso de la escritura hay que tener en cuenta lo siguiente:		
	Sí	No
6. ¿Has manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el asunto del que deseas escribir?		
7. ¿Has seguido alguno de los modelos de organización de la información?		
8. ¿Recuerdas que en estos textos son muy apropiados los títulos, los subtítulos, los ejemplos, las ilustraciones, los gráficos, los esquemas...? ¿Y los márgenes, los números, las letras, los guiones, los paréntesis?		
9. ¿Están organizados de manera clara y ordenada el texto, los párrafos y las oraciones?		
10. ¿Consideras que están bien conectados los párrafos entre sí?		
11. ¿Los términos utilizados precisan bien los conceptos a los que te refieres?		
12. ¿Has tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, vaguedades...?		
13. ¿Has escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo?		
DESPUÉS de haber escrito el texto hay que preguntarse:		
	Sí	No
14. ¿Has leído el texto (borrador) para localizar aciertos y errores y resolverlos?		
15. ¿Has anotado las modificaciones que tienes que hacer para mejorar tu texto?		
16. ¿Has consultado las dudas (a tu profesor, a tus compañeros...) antes de dar el texto por terminado?		

Guía 2. El texto expositivo: revisión y edición

Busca **logros expresivos** en tu texto. Escríbelos a continuación.
1.
2.
3.
4.
5.
6.
Observaciones y comentarios:

Guía 3. El texto expositivo: revisión y edición

Busca **errores** para mejorar tu texto.			
	Sí	No	Cambios que tengo que hacer
¿Has tenido en cuenta la información trabajada en clase sobre el tema?			
¿Crees que se entiende bien lo que explicas en el texto?			
¿Falta información en tu texto?			
¿Sobra información en tu texto?			
¿Crees que el texto está bien organizado?			
¿Has puesto título?			
¿Has empleado distintos apartados o epígrafes?			
¿Has tenido en cuenta que cada párrafo ha de contener una idea?			
¿Has cuidado la unión de un párrafo con otro?			
¿Has usado ejemplos que aclaren la información?			
¿Encuentras palabras que se repiten mucho en el texto?			
¿Aclaras las palabras técnicas para que se entienda mejor?			
¿Predominan en tu texto las formas verbales en presente y las formas no personales del verbo?			
¿Por qué formato optas para editar y difundir tu texto? Subraya el que consideres más conveniente. • folio, cartel, póster, mural; • circular a la comunidad escolar; • artículo para el periódico escolar; • guión radiofónico; • texto para una representación teatral; • exposición oral; • exposición audiovisual, recurso informático. ¿Otro? ¿Cuál?:			
¿Qué tengo que cambiar para mejorar mi texto y su edición?			

4.5.3. Escribir para argumentar y contraargumentar

En nuestros días este tipo de texto o discurso encuentra su más fiel expresión en el mundo de la publicidad y en la información política (propaganda ideológica). No son pocos, por otra parte, los estudios que ponen de manifiesto el papel que juega en la publicidad contemporánea la persuasión mediante las connotaciones estereotipadas de goce, de evasión, de poder o de sumisión (deseabilidad), en las que predominan las estrategias seductoras sobre las retóricas; de ahí que con frecuencia tenga más peso lo persuasivo, la sugestión emocional (connotación) que lo informativo (denotación) o el raciocinio. La denotación se caracteriza por ser objetiva, literal, obvia, informativa, visible, natural, simple y monosémica; mientras que la connotación es subjetiva, simbólica, obtu-

sa, interpretativa, oculta, cultural, compleja y polisémica. Esto hace que sea importante enseñar a discernir ambos procedimientos en las aulas y en los intercambios sociales.

En general, podemos definir el discurso o texto argumentativo como el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio con vistas a modificar el juicio del mismo, conseguir su adhesión o hacer que admita una determinada situación, idea, etc. La eficacia, pues, es la norma argumentativa por excelencia, y, en consecuencia, el discurso bien argumentado es el que «hace hacer bien» (influir, persuadir), tanto si se trata de votar a favor o en contra de alguien como de hacer desear algo o de influir para que se compre determinado producto.

Para que podamos hablar de argumentación, debe darse una situación de desacuerdo sobre una determinada posición o proposición; es decir, debemos contar con la confrontación de un discurso y de un contradiscurso, generalmente formulado mediante las estructuras contraargumentativas de concesión y de refutación. En su forma mínima, puede quedar reducido a una forma no verbal, como por ejemplo, fruncir el ceño para manifestar sorpresa o desaprobación; de ahí que sea imprescindible considerar lo paraverbal y lo implícito a la hora de argumentar.

Los estudios actuales sobre argumentación diferencian dos partes en la construcción de la misma:

1. El marco o situación pragmática donde se desarrolla la argumentación y donde hay que tener en cuenta los siguientes factores: el tema, los tipos de interlocutores, el proceso de la argumentación y de la persuasión, los objetivos, las condiciones, los precedentes, las situaciones sociolingüísticas y culturales, el tiempo y el espacio, etc., dentro de un contexto específico que define la situación comunicativa. Las situaciones comunicativas pueden ser tan diferentes como una conversación oral, un debate, una entrevista, un artículo científico, un artículo de investigación, una demostración matemática o filosófica, un texto publicitario, un alegato ante un tribunal, un mitin político, etc.
2. La estructura de la argumentación o gramática de la argumentación se ocupa de estudiar sus categorías funcionales (argumento, regla general o inferencia, tesis, opinión o conclusión) y su distribución en el texto, su relación jerárquica, así como las formas lingüísticas con que se expresan.

El propósito de la secuencia argumentativa consiste en demostrar o refutar una tesis, para lo cual se parte de premisas con la intención de llegar a una conclusión (tesis nueva o refutación de la tesis de partida); en consecuencia, podemos afirmar que el esquema básico de la argumentación consiste en poner en relación (relación estructural) una serie de datos (argumentos) con una conclusión a la que se ha de llegar. Esta relación puede ser garante y apoyo, o refutación o excepción.

El esquema mental argumentativo consta de las siguientes funciones:

Fig. 9. Esquema prototípico de la argumentación

Texto argumentativo **Argumento**									
Tesis anterior	Datos (Premisas)	→	[Inferencia]	→	Conector (Indicador de fuerza)	→	[Fuerza]	→	Conclusión o conclusiones	**Tesis nueva**

Esta estructura, que se da tanto en discursos orales como en textos escritos –y tanto en los usos espontáneos o familiares como en los formales o planificados del lenguaje, igual que sucede con los demás tipos de texto–, no siempre aparece canónicamente desarrollada conforme al esquema prototípico. No ha de resultar extraño, por tanto, que aparezca alterado el orden de sus componentes o incluso suprimido alguno de ellos; esto sucede particularmente en los usos orales no formales, y todavía más en la publicidad; razones de tipo pragmático, entre las que se encuentran el mundo conocido que comparten los intervinientes en la interacción, la intencionalidad y el nivel de implicitud del texto o discurso, influyen en la configuración definitiva del esquema que venimos comentando.

El concepto de fuerza resalta el principio capital de la argumentación: la adaptación a las tesis que acepta el auditorio. Según la intensidad de esta adhesión, nos podemos encontrar con argumentos fuertes y argumentos débiles. Los indicadores de fuerza (verdaderos protagonistas lingüísticos de la argumentación) sirven para conectar los enunciados y para indicar su papel dentro de un discurso; unos marcan la tesis, otros, los datos o los argumentos; otros, la regla general, y otros, la reserva, la fuente o categorías mayores como la argumentación misma.

Por otra parte, los estudios sobre argumentación siguen una doble dirección: por un lado, nos encontramos con el enfoque de la argumentación en la lengua, que defiende la relación entre dos enunciados (E1, E2), pertenecientes a un discurso. También se puede expresar la relación entre estos enunciados mediante conectores («bisagras del ra-

zonamiento», según Anscombre y Ducrot, 1994), palabras de relación que tienen como función pragmática la de articular las informaciones y las argumentaciones de un texto. Esto viene a reconocer que los propios elementos lingüísticos, y no los hechos que pudieran representar, encaminan la argumentación. No se argumenta «con» la lengua –con lo que la lengua representa–, sino «en» la lengua –con lo que la lengua dice–. Por ello, podemos afirmar que, desde el momento en que hablamos, ya estamos argumentando, en cuanto que toda palabra es el resultado concreto de la enunciación en situación, pues lo que quiere decir es lo que quiere hacer decir al otro para transformar su manera de ver las cosas o para hacer actuar de otra manera.

En consecuencia, desde la perspectiva o enfoque lingüístico podemos afirmar que la argumentación es una actividad lingüística que expresa una actividad mental en cuanto que produce unas determinadas «huellas» de pensamiento. Estas permiten a su vez traslucir la intención de quien las usa.

El otro enfoque es el que plantea la argumentación como un problema de contenido y de contextualización (la argumentación en el discurso), de modo que las marcas o indicadores argumentativos (nivel de microestructura) no son condición necesaria ni suficiente para asegurar la interpretación y garantizar la cualidad de un texto argumentativo, ya que todas las relaciones argumentativas entre enunciados no se deducen de su contexto informativo. Para estos autores es frecuente que el aspecto argumentativo aparezca implícito (de manera muy particular en los anuncios publicitarios).

En este caso, el estudio de la argumentación consistirá en averiguar la relación de lo explícito y lo implícito (lo dicho y lo no dicho, pero sí comunicado), lo cual supone ir más allá de lo dicho, y por ello habría que considerar los hechos argumentativos en el marco de un planteamiento global de la inferencia. Según este enfoque, toda argumentación está asentada sobre lo implícito y en la construcción de sentido; para ello son indispensables las inferencias relevantes, ya que lo dicho no es todo lo comunicado, o lo que es lo mismo: se transmite más de lo que se dice. La comunicación es esencialmente inferencial, es decir, que va más allá del código: exige un conocimiento lingüístico y contextual.

Este enfoque considera, pues, la argumentación como un discurso que persigue unas finalidades concretas; por eso defiende que la elección de los términos o formas verbales para expresar ideas pocas veces se produce sin intencionalidad argumentativa, sino que esta frecuentemente

se produce a través del indicio que presenta el uso contextual de un determinado término que se aleja del lenguaje habitual.

En conclusión, podemos afirmar que o bien los actos de argumentación aparecen indicados en la lengua (argumentación en la lengua), o bien hay que derivarlos pragmáticamente (argumentación en el discurso).

Los estudios sobre argumentación diferencian la argumentación oral y escrita; coloquial (principalmente oral) y formal (mayormente escrita); texto argumentativo con la intención de demostrar o convencer y texto argumentativo con la intención de persuadir o influir (falacias).

Como se puede ver, la persuasión presenta muchos puntos en común con la demostración lógica y científica; particularmente, la argumentación por la definición. La persuasión tiene en cuenta al destinatario; no persigue tanto la verdad como la eficacia y la adhesión, y se apoya en principios o conocimientos implícitos compartidos por emisor y receptor (los supuestos). El discurso científico, sin embargo, parte de hechos y de verdades bien establecidos, comprobados; se apoya sobre métodos de deducción seguros, y llega a conclusiones firmes; además, acepta exponerse a la refutación. Planteamos en esta tabla las diferencias entre demostración y argumentación.

Tabla 10. Diferencias entre demostración y argumentación

Demostración (demostrar, convencer)	Persuasión (persuadir, influir)
Es un razonamiento evidente e irrefutable basado en las leyes de la naturaleza.	Parte de premisas y leyes subjetivas discutibles, resultado de un razonamiento opinable.
Es un razonamiento demostrativo basado en axiomas, en la universalidad y en reglas de deducción.	Es un razonamiento en el que preocupa la adhesión y el éxito.
Parte de premisas (datos) verdaderas, universales y objetivas.	Su punto de partida son las opiniones.
Es un sistema cerrado: los términos están rigurosamente definidos.	Es un sistema abierto: los términos son variables.
Es una argumentación objetiva. No admite dudas ni ambigüedad. Busca la univocidad.	Es una argumentación subjetiva. Persigue con frecuencia la ambigüedad. Pertenece al terreno de la opinabilidad.
Intenta convencer por medio de evidencias.	Intenta persuadir y conseguir la adhesión.
Lleva a la convicción mediante conclusiones.	Defiende la persuasión mediante opiniones.
Es correcta o incorrecta.	Admite mayor o menor fuerza.
Es indiferente al tipo de público.	Depende enteramente de la adecuación al auditorio, a su contexto cultural y a su universo ideológico.
No interesa el valor de su eficacia. Persigue la verdad.	Su valor radica en su eficacia persuasiva. Persigue el éxito.

Destacamos a continuación las principales características de ambas en el mensaje publicitario impreso, que se caracteriza por los siguientes rasgos:

- Dispone de la página de forma diferente de como lo hace el mensaje escrito tradicional: usa las palabras libremente.
- La secuencialidad logicotemporal la proporciona el tamaño de las letras en que se escriben las diversas partes del mensaje.
- La tesis principal suele quedar sobrentendida.
- El argumento principal se suele escribir con caracteres grandes junto al nombre del producto, y las subargumentaciones, en caracteres menores; lo cual significa que el tamaño de las letras es directamente proporcional a la importancia y preeminencia del mensaje o componente argumentativo. Los vínculos entre los fragmentos de texto se establecen por el carácter y el tamaño de las letras y no por la sucesión en la que se presentan en la página.
- Los componentes pueden estar esparcidos por toda la página y presentarse de forma discontinua, pero con la intención de reenfocar continuamente el argumento principal.
- El discurso argumentativo se cierra con una circularidad propia de este tipo de mensajes que tienen la apariencia de demostración de un teorema, donde la conclusión es igual a la macropinión para dar la impresión de que proporciona datos objetivos, y que opera con deducciones lógicas, partiendo de reglas universales e inexpugnables. No se prodigan los indicadores de fuerza en las afirmaciones y conclusiones centrales. A menudo se recurre a datos técnicos o pseudocientíficos, con un tono didáctico, que otorgan un cierto prestigio al emisor del mensaje, generan una dimensión de fiabilidad y le confieren la apariencia de experto en la materia.
- La estrategia primaria del lenguaje publicitario es la de intentar captar por un momento la atención del lector mediante una imagen atractiva o mediante un mensaje especial. Desde el punto de vista lingüístico, en la publicidad contemporánea, para conseguir la necesaria connotación que requiere la persuasión intervienen recursos fónicos, morfosintácticos, léxicos y retóricos con el fin de hacer más deseables los productos que se ofrecen.
- Son escasas las categorías de reserva, duda o probabilidad, mientras que es muy frecuente el modal deóntico de obligación y necesidad. Son también habituales los recursos a las fuentes de apoyo como

garantía de veracidad o realidad de los datos proporcionados como auténticos y verdaderos argumentos (ejemplo típico de falacia).

El mensaje publicitario audiovisual, sin embargo, tiene, principalmente, las siguientes peculiaridades:

- El macroargumento se presenta como conclusión del proceso argumentativo; lo cual le confiere al discurso un falso carácter inductivo/demostrativo.
- El proceso de argumentación es el siguiente: primero se presenta el objeto, después se describen las características y finalmente se enuncian las conclusiones o argumentos para la adquisición del producto anunciado.
- La pertinencia de las imágenes y las sensaciones respecto al carácter del producto no se basa en ninguna lógica.
- La argumentación no tiene una coherencia lógica demostrativa, ya que pretende, por encima de todo, seducir, hacer deseable el producto que muestra.

Como se puede comprobar mediante los datos expuestos en la tabla anterior, la escuela y los medios de comunicación frecuentemente persiguen fines distintos, contrapuestos incluso en muchos casos. Ello hace que sea necesario dedicar esfuerzos a instruir a los alumnos en el conocimiento y la producción de este tipo de mensajes, lo que indudablemente contribuirá a la formación de individuos críticos y creativos, objetivo fundamental de la educación.

En lo que respecta a la organización gramatical y pragmática del texto, tendremos en cuenta los siguientes aspectos gramaticales y pragmáticos:

- Los **deícticos**. Se trata de marcas o indicadores que refieren a otros elementos del texto que pueden ir delante (anafóricos) o detrás (catafóricos); esta función hace que sean elementos importantes en la cohesión textual, ya que guían al lector para facilitarle la comprensión.
- Los **modalizadores**. Estas marcas introducen el punto de vista del emisor en el discurso; tienen que ver con la actitud que el sujeto hablante (enunciador) adopta con respecto a sus producciones verbales (enunciados); y por ello indican el grado de adhesión (incondicional o mitigada), de incertidumbre o de rechazo del sujeto de la enuncia-

ción con respecto a los contenidos enunciados. Los modalizadores pueden ser asertivos, apreciativos y deónticos.

- Los **conectores logicopragmáticos** y los **organizadores textuales**. Desde un punto de vista lingüístico (argumentación en la lengua), el estudio de la argumentación se centra principalmente en las relaciones de causa y consecuencia, oposición y contraste, introductor de premisas, indicador de argumento y marcador de conclusión. Para reforzar la argumentación, es frecuente recurrir a enunciados con oraciones concesivas en los que el hablante menciona dos elementos de información que contrastan fuertemente entre ellos.
- El **léxico** cuyo indicio presenta el uso contextual de un determinado término que se aleja del lenguaje habitual, ya que la elección de los términos tiene por sí misma valor de argumentación.
- Los **tiempos verbales**. Aparecen organizados generalmente en torno al presente: tiempo de la enunciación. Es frecuente también, en este tipo de textos, la aparición de verbos en primera persona: marca enunciativa a través de la cual se manifiesta el autor en el texto y deja su huella en el enunciado.
- El uso de **implícitos**. Se trata de presuposiciones, que pertenecen al código, al componente lingüístico, y sobreentendidos, que son de naturaleza pragmática y que obtenemos mediante la construcción de inferencias.

Con el texto argumentativo cerramos el estudio de los principales tipos de texto y géneros discursivos que se dan en el ámbito académico y social. Es, como puede verse, un tema de capital importancia en la formación de futuros maestros y también en la enseñanza de alumnos de Educación Primaria.

4.6. Taller de escritura

A propósito del taller de escritura, la primera idea que merece resaltarse es que para trabajar la composición escrita en clase no se requiere el uso de materiales sofisticados ni especiales; en muchas ocasiones bastará, o casi, con observar la realidad y servirse de los datos que nos suministra diariamente, centrándonos, como es lógico, en lo más próximo que nos ofrece. A este respecto, sí serán fundamentales las cualidades del maestro como motivador, como emocionador.

En este sentido, son oportunas las palabras de Gabriel García Márquez cuando afirma: «Pensar que un millón de personas pudieran leer algo escrito en la soledad de mi cuarto con veintiocho letras del alfabeto y dos dedos como todo arsenal parecería a todas luces una locura…» (discurso pronunciado en Cartagena de Indias, Colombia, el 26 de marzo de 2007).

Y también estas otras palabras: «El escritor se mueve en el mundo de lo concreto. Del mundo de lo abstracto no se puede esperar nada. Eso para los filósofos. Se lo digo siempre a mis alumnos, fijaos en los detalles. ¿Y cuál es el espacio de la literatura? El arte de escribir es el arte de observar. Hacer que lo que miras valga por veinte y que tu mirada convierta en novedad las cosas»; «El escritor es un observador más que un pensador, tiene que observar y sentir» (*El País*, 6 y 7 de abril de 2007).

A este respecto, añade Silvia Adela Kohan (*Cómo lo reescribo. La herramienta del escritor*) que se sabe cuando está mal escrito un relato si:

- informa más que narra (diferencia entre «decir» y «mostrar»); el detalle revelador explica más de lo que dice (el escritor que se preocupa por el detalle es el que convence y asombra –observar–; se ha de cultivar el asombro, sugerir, hacer ver);
- no hay ningún tipo de transformación entre el principio y el final;
- explica lo que ya se sabe porque así sucede en la realidad;
- señala referencias ambiguas;
- está constituido por un léxico estereotipado, muy rebuscado o innecesario;
- las frases son confusas.

Para ello, esta autora recomienda, entre otros fenómenos, los siguientes:

- Observar la realidad y anotar lo que se ve, se oye, se huele, se imagina, antes de escribir, porque escribir es conquistar el interés del lector.
- Transmitir el lado insospechado que encierran los sucesos más corrientes, los objetos más sencillos, los gestos de todos los días.
- Destacar logros expresivos y analizar en qué consiste el logro: expresiones que nos gustan, aspectos que necesitan ampliarse.
- Subrayar las palabras concretas, visibles y plásticas que se hayan empleado.

- Prestar atención a la sonoridad del texto.
- No abusar del sustantivo abstracto, ni del adjetivo, del gerundio, del nexo *que*, de la subordinación, ni de las oraciones exclamativas.

Con estas orientaciones habría que considerar sugerencias de autores tales como las de G. Rodari (*Gramática de la fantasía*, *Libro de los errores*, *Cuentos por teléfono*, *Cuentos para jugar*); J. M. Gisbert (*El lazarillo fantástico*, *Leyendas del planeta Thamyris*); J. Cortázar (*Historias de cronopios y de famas*); V. Huidobro (*Altazor*); G. de Apollinaire (*Caligramas*); R. Queneau (*Ejercicios de estilo*); R. Gómez de la Serna (*Greguerías*); A. Reyes (*Jitanjáforas*). A todas estas propuestas hay que añadir otras muchas encaminadas a presentar la lectura y la escritura como algo a la vez instructivo y divertido.

Serán también de gran interés técnicas aplicadas a ejes temáticos como: fantasía y realidad, humor, absurdo, surrealismo, aventura y ciencia ficción, etc. Entre los elementos sustanciales de la experiencia de escritura, de la creación de ficciones, se encuentran la memoria, la imaginación y la palabra. No se debe olvidar la observación de la realidad cotidiana como fuente fundamental de temas, extraídos de la observación del entorno, de la vida de los alumnos, de la actualidad socioeconómica y cultural, etc. En ocasiones, bastará con evocar algún objeto, lugar, color o momento relacionado con el mundo escolar; seleccionar una foto del álbum familiar; la invitación a algún acontecimiento (boda, bautizo, fiesta…); una cita a ciegas, etc.

Es interesante, a este respecto, compartir nuestras historias, acentuando el sentido de grupo, el análisis crítico y el comentario constructivo mediante el intercambio, de manera que todos escriben, todos leen, todos comentan. Para ello, es interesante llevar siempre una libreta en la que poder anotar imágenes, sensaciones o pensamientos que nos asalten por sorpresa.

Con estos presupuestos, entendemos la escritura como un complejo proceso que requiere una serie de estrategias para producir textos en situación real de comunicación. Vale la pena insistir en esta idea: la funcionalidad y la motivación de la escritura para no incurrir en la desalfabetización, como afirma R. Simone (*Diario lingüístico de una niña*, 1988: 182), en la «tendencia a transformar en escritura todo lo que el alumno lee, todo lo que ve, todas las posibles experiencias de los muchachos. Así, la escritura, sin parecerlo, se convierte en un castigo…». Esta situación es muy común en las clases, a tenor de lo que refieren los estudiantes universitarios.

El taller de escritura, con frecuencia, se centra en la realización de propuestas lúdicas, juegos de escritura, ejercicios de estilo; memoria, identidad, autobiografía, relación con el mundo; propuestas centradas en la creación de ficción, y propuestas centradas en la reescritura. Por ello, es importante dedicar tiempo a las prácticas de escritura creativa en el aula (y fuera de ella, también), con el fin de que el alumno se convenza del interés que tiene la escritura como entretenimiento y diversión.

4.7. Actividades de desarrollo

Las actividades de desarrollo han de cumplir los siguientes objetivos:

- Ser consciente de la función de la escritura en las interacciones sociales de los individuos.
- Tomar conciencia de las diferencias existentes entre el proceso que se sigue al leer y al escribir.
- Aprender cómo se puede enseñar a adquirir la escritura y a desarrollar esta habilidad en el ejercicio académico y profesional, adaptándolo a Educación Primaria.
- Discriminar los diferentes tipos de texto y géneros discursivos que se usan en los ámbitos sociales y escolares.
- Ejercitar la escritura como proceso de composición de textos.
- Disfrutar escribiendo y saber diseñar un taller de escritura creativa.
- Saber analizar y comparar modelos y concepciones de la escritura en diferentes libros de texto de LCL destinados a Educación Primaria.

Actividad 1. Para una información más completa sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, remitimos a las siguientes lecturas, que se realizarán por parejas y que se expondrán, como se indica más adelante, con el fin de abordar la complejidad que encierra la enseñanza y el aprendizaje del fenómeno de la escritura:

Camps, A. (1990). «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza». *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-13.

—— (1992). «Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescente». *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65.

Camps, A.; Dolz, J. (1996). «Enseñar a escribir». *Cultura y Educación*, 2, 27-30.

Cañado; Gómez-Villalba; Pérez (1996). «La evaluación de la composición escrita». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9: 107-114.
Casaseca, S. (2004). «El aprendizaje cooperativo de la escritura». En: Anguita, M. *et al*. *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 19-26). Barcelona: Graó.
Didactext, Grupo (2006). «Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 43: 97-106.
Milian, M. (1996). «Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos». *Cultura y Educación*, 2: 67-78.
Miras, M. (2000). «La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe». *Infancia y Aprendizaje*, 89: 65-80.
Moreno, V. (2007). «La escritura como símbolo de la lectura». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 44: 69-78.
Nemirovsky, M. (1999). «¿Cómo organizar la enseñanza del lenguaje escrito? Una propuesta de planificación». En: *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito… y temas aledaños* (pp. 25-57). México: Paidós.
Pasquier, A.; Dolz, J. (1996). «Un decálogo para enseñar a escribir». *Cultura y Educación*, 2, 31-41.
Ribas, T. (1996). «Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita«. *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
Ruiz Flores, M. (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*. Barcelona: Graó.
Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
Schneuwly, B. (1992). «La concepción vygotskiana del lenguaje escrito». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
Tolschinsky L. (1993). «Escribir en la escuela». En: *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas* (pp. 19-47). Barcelona: Anthropos.
Tolchinsky, L. (1998). «Primeros pasos en la redacción de textos expositivos». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17: 45-54.
Vygotsky, L. (1979). «La prehistoria del lenguaje escrito». En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 159-178). Barcelona: Crítica.
Zayas, F. (1996). «Reflexión gramatical y composición escrita». *Cultura y Educación*, 2: 59-66.

De la relación de artículos arriba expuesta, cada dos estudiantes elegirán un artículo sobre el que realizarán las siguientes tareas:

- una síntesis escrita (alrededor de veinte líneas), seis palabras clave;

- un esquema presentado oralmente con apoyo de recursos audiovisuales para su exposición ante toda la clase;
- entrega de la documentación al profesor para su evaluación.

Actividad 2. En grupos grandes, recordar anécdotas personales acerca de qué se decía y hacía cuando se nos pedía escribir (uso de la goma de borrar; utilización del lapicero y del bolígrafo; las tachaduras; el soporte: papel en blanco, rayado, dos rayas, cuadriculado; etc.). Son interesantes también los sucesos referidos en la familia por los abuelos y los padres acerca de situaciones en que aparece la escritura y su repercusión social: analfabetos que firmaban con una cruz, bodas condicionadas a aprender a leer, etc. Para la realización de esta actividad («Historias de vida») es un recurso excelente acudir a centros de día, centros de jubilados, residencias de tercera edad, etc.

Actividad 3. Escribir para vivir en comunidad. En pequeños grupos, hacer un breve recorrido a lo largo de la vida de un individuo, en el que se deje constancia de la función de la escritura en su vida. Algunos ámbitos en los que se desenvuelve el individuo a lo largo de su vida, como: historial del individuo (desde antes de nacer hasta la muerte); ámbito sanitario; burocracia administrativa; ámbito académico y profesional; relaciones económicas y mercantiles; ocio y esparcimiento (juegos y deportes incluidos); alimentación (recetas de cocina, propiedades de los alimentos, etc.); comunicaciones; salud mental (terapias), etc.

Actividad 4. De lo oral a lo escrito: un contínuum. A partir de la trascripción de grabaciones de textos orales diversos, constatar las diferencias entre los dos tipos de códigos: el oral y el escrito. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 5. Por parejas, estudiar la dimensión notacional de la escritura y su contribución a construir el significado: signos convencionales para señalar y producir el texto (ortografía de la letra, puntuación, tamaño y diversidad de letras, sangrías, numeraciones, uso de mayúsculas y minúsculas…).

Actividad 6. Desde los presupuestos de producción de textos y en pequeños grupos, ejercitar la redacción escolar, teniendo en cuenta las distintas fases o etapas de producción, a saber: recogida, clasificación y estructuración de la información o documentación necesaria (planificación); desarrollo y articulación de los párrafos mediante conectores y organizadores textuales (textualización); adecuación a la situación de producción, y revisión.

Actividad 7. Doble recorrido de actividad textual. A partir de un texto breve expositivo dado, un grupo hará el recorrido desde el texto al resumen, esquema o mapa conceptual, indexación mediante palabras clave, y el título. El segundo grupo realizará directamente la glosa o comentario. Un tercer grupo observará y tomará notas acerca del comportamiento de uno y otro grupo: qué dicen y qué hacen mientras hacen la tarea encomendada y cómo lo hacen. Unos y otros darán cuenta de todo ello. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 8. La escritura en colaboración. Elegir un tema de interés (un problema de la vida real en cuya solución esté presente la escritura) sobre el que se escribirá en pequeño grupo (4 alumnos máximo), de modo que se tengan permanentemente en cuenta los principales elementos del contexto de producción del texto, a saber: el destinatario o audiencia adonde va dirigido; la intención que se persigue; el género que vehiculará dicho texto; el conocimiento del tema y la necesidad de documentación; el formato en que se editará el texto; y la posibilidad de publicarlo o difundirlo. Opcionalmente, grabar el proceso de producción del texto y transcribir los episodios más representativos del mismo, que se expondrán posteriormente en clase. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 9. Descripción del recurso del portafolio en Educación Primaria. Se trata de una recopilación individual de materiales que ponen de manifiesto el desarrollo del alumno a lo largo de un período determinado de tiempo. A este respecto, los borradores de escritura son muy valiosos, en cuanto que le demuestran al alumno que la revisión es una parte importante del proceso de escritura, además de constituir una prueba del proceso de escritura. Puede ser asimismo una prueba de que el alumno o la alumna necesita ayuda para mejorar la escritura.

Actividad 10. Por parejas, elaborar metáforas que describan el proceso de producción de textos.

Actividad 11. En pequeños grupos, producir un texto sobre un mismo tema, de modo que, en un caso, un grupo de estudiantes lo realice sin un plan previo («decir el conocimiento»), y, en otro caso, otro lo lleve a cabo mediante el análisis de la tarea, el establecimiento de los objetivos, la problematización de la escritura (quién escribe qué a quién, con qué propósito, cuándo, dónde y cómo) («transformar el conocimiento»). El resto de la clase toma nota de qué hacen y cómo lo hacen uno y otro grupo. Se ha de producir un intercambio de ideas y conclusiones acerca del proceso de escritura y del producto obtenido en ambos casos.

Actividad 12. Comparar la planificación que hacen distintas personas sobre un mismo tema. Observar las dudas, enmiendas, tachaduras, cambios, recursos gráficos que utilizan, etc. Esta actividad se realizará en grupo pequeño, de manera que tres estudiantes planifican sobre un tema y uno describe el proceso de planificación del texto.

Actividad 13. En pequeños grupos, observar y describir el proceso de producción de un texto. Un alumno voluntario, o mejor una persona ajena a la clase, se presta a escribir de manera que va diciendo en voz alta lo que hace mientras escribe; dos alumnos toman nota de los comentarios y gestos que hace el escritor a lo largo del proceso (pensar, hacer esquemas, escribir ideas sueltas, pensamientos incompletos, falsos comienzos, tachaduras, garabatos, borradores o textos intermedios, etc.), hasta llegar al texto definitivo. Finalizado el texto, se recogen los comentarios y gestos, el o los borradores y el texto final para dar cuenta en clase del proceso seguido en la producción del texto.

Actividad 14. Importancia del borrador. A partir de un tema dado, elaborar un primer borrador. Observar el proceso seguido hasta llegar a esta fase de producción del texto intermedio. Esta actividad se llevará a cabo en pareja: uno hace el borrador y el compañero observa qué hace mientras escribe y cómo lo hace.

Actividad 15. Reflexionar sobre el fenómeno de la revisión. Considerar las demandas sociales sobre las funciones de revisión, control e inspección en la producción económica e industrial y también en los servicios. Hacer un inventario de situaciones en que se recurre a estos servicios. Comparar con la revisión de textos en ámbitos escolares. Trabajar metáforas como pulir, podar, limpiar, etc. Extraer conclusiones. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 16. Individualmente, diagnosticar desajustes y errores en los textos producidos por uno mismo: aclarar significados, localizar y diagnosticar inconsecuencias, contrasentidos, descubrir implicaciones, establecer conexiones entre fragmentos previamente aislados.

Actividad 17. Intercambiarse textos breves para revisarlos y mejorarlos. Dar cuenta a su autor de los comentarios, cambios y correcciones. Esta actividad se realizará en pareja, de manera que cada uno revisará el texto del otro, hará los comentarios oportunos (*feedback*) y le entregará los comentarios realizados.

Actividad 18. En parejas, discutir las estrategias que cada uno utiliza para revisar sus textos.

Actividad 19. Diseñar guías de ayuda en el proceso de producción de textos. Se tendrán en cuenta estrategias y actividades sobre la planificación, la redacción, la revisión y la edición (en su caso, la presentación oral). Esta actividad se realizará en pareja. Cada pareja se hará cargo de una fase del proceso.

Actividad 20. Individualmente, escribir un cuento, un relato breve, y leerlo en clase para comunicarlo a los demás, con el propósito de que participen de la magia de la palabra y de que lo critiquen (resaltar logros expresivos) y, en su caso, que formulen propuestas de mejora. Se leerá en clase, como si de un regalo a los compañeros se tratase, por lo que serán bien recibidas cuantas aportaciones de mejora del texto se reciban.

Actividad 21. Escribir para describir. Por parejas, hacer ver a los demás, como si de un ciego se tratase, objetos, paisajes o personas, con la finalidad de que se representen lo más fidedignamente posible el referente descrito.

Actividad 22. Escribir para dar voz a la gente. Practicar ideas como la participación social, la reclamación, la notificación de convocatorias, y la desavenencia, en general, a partir de casos reales de escritura (contrato de trabajo, asociacionismo, denegación de beca, reuniones de vecinos, buzón de sugerencias, escritos o manifiestos, etc.). Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 23. Revisar y reescribir textos en colaboración. Un grupo de estudiantes universitarios redacta el borrador de un tema de su interés (para ser difundido en el Planetario, por ejemplo, y dirigido al público, en general). Estos mismos estudiantes, con la ayuda del profesor, explican a sus compañeros el proceso de producción del borrador y les solicitan ayuda para mejorar al máximo su texto. Para ello, se sirven de tres **guías de ayuda**, que adjuntamos a continuación, y que son las siguientes: los niveles de intervención en la revisión del texto, las operaciones que se han de seguir para revisar el texto y la plantilla de análisis que han de seguir.

Niveles de intervención en la revisión de un texto expositivo	Operaciones para revisar un texto
Paratexto Texto Párrafo Frase u oración Palabra Sílaba Letra	Añadir Suprimir Sustituir Reorganizar

Plantilla de análisis

Nivel lingüístico de intervención en el texto	*Detección de unidades mejorables*	*Diagnóstico y operaciones de revisión*	*Reescritura*

Actividad 24. Glosar las diferencias que figuran en el cuadro que se adjunta a continuación entre la escritura de ficción, creativa o literaria, y la escritura funcional, expositiva o académica, y sus consecuencias en la enseñanza de la Educación Primaria. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Escritura de ficción	Escritura académica
• Pretende despertar el gusto por la escritura, por la invención, por la fabulación. • Persigue que el individuo invente sus propias expresiones y que encuentre maneras interesantes y propias de decir las cosas. • Propicia la originalidad. • Utiliza un lenguaje personalizado y expresivo, concreto, polisémico y dependiente del contexto. • Busca detalles reveladores. • Fomenta el uso de figuras retóricas para crear belleza en la expresión.	• Expresión objetiva, precisa, neutra y especializada, propia del lenguaje científico. • Vocabulario o terminología concreta. • Abundancia de conectores lógicos, organizadores textuales, reformuladores, ejemplificadores y aposiciones explicativas. • Orden de palabras estable. Construcciones sintácticas lógicas. • Tendencia a la precisión léxica o a la significación unívoca. • Adjetivación específica, pospuesta y valorativa. • Frecuente uso de definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis y justificaciones causales, inducciones y deducciones. • Presencia frecuente de organizadores intratextuales, metatextuales e intertextuales. • Frecuente utilización de formas supralingüísticas. • Uso de deícticos y modalizadores asertivos. • Formas verbales predominantes: presente, futuro y formas no personales del verbo.

Actividad 25. En pequeños grupos, diseñar y aplicar un taller de escritura creativa. Se puede orientar desde la realización de propuestas:

- lúdicas, de juegos de escritura, de ejercicios de estilo;
- de memoria, identidad, autobiografía, relación con el mundo;
- centradas en la creación de ficción;
- centradas en la reescritura de textos.

Actividad 26. En pequeños grupos, analizar y comparar el tratamiento de la enseñanza de la lengua escrita en diferentes libros de texto de la asignatura de Lengua castellana y Literatura. Establecer conclusiones.

Actividad 27. La escritura y el cine. En grandes grupos, ver y comentar películas en que el hecho de escribir tiene un protagonismo principal, tales como *The reader*, *Dans la maison*, *Ladrón de palabras*, etc.

Actividad 28. En grupos pequeños, elaborar un decálogo sobre cómo enseñar y aprender a escribir. Se podrá difundir entre todo el centro y, en su caso, colgarlo en el blog. Se puede encontrar ayuda en *La página escrita*, de J. Sierra i Fabra (2006). Contiene un decálogo de Juan Carlos Onetti, otro de Augusto Monterroso y el del propio Jordi Sierra i Fabra. También puede ser una buena ayuda la consulta en <www.nwp.org/cs/public/print/resource/922> (*30 Ideas for teaching writing*).

5. Enseñanza de la gramática, del léxico y de la ortografía

La Gramática
Pretéritos imperfectos, futuros perfectos
estáis llenos de versos.
Después de tanto lirismo, yo, gramático, pienso
en cuanto reina latente,
y en lo intenso y aún no extenso,
y en lo que a veces solo
parece combinatorio, sonambúlico e indefenso.
Pienso
cruelmente contra mí lo que no debo,
ferozmente repleto de misterios.
Y juego.

Sé que al fin la mecánica del verso y la sintaxis
dirán lo que no quiero.
Juego.
No al inconsciente, solo según el reglamento.
Y no hay musa, ni dios, y por eso
tengo miedo.
Pero maquinalmente, juego.
La Gramática es mi reino
y dios o la musa, cero.
El mundo surgirá cuando organice
el animal, celeste y adorable palabreo.

G. Celaya, *Buenos días, buenas noches*

5.1. Introducción

El predominio que ha tenido el estudio de la gramática en la enseñanza, con las consiguientes repercusiones, sobre todo negativas, ha sido largamente comentado a lo largo de nuestra historia reciente, de inquietud pedagógica, referida al idioma materno. Así lo recoge la profesora Rodríguez Gonzalo en su tesis doctoral inédita (2011: 9 y 17), cuando afirma:

> Las relaciones entre el saber gramatical y el uso lingüístico en la enseñanza de la lengua son objeto de controversia desde antiguo. […] El debate sobre la pertinencia de los contenidos gramaticales como objeto de enseñanza tiene una larga historia, y siempre ha oscilado entre dos posiciones extremas, con infinidad de matices: negar la utilidad de la gramática como contenido de enseñanza o vincularla a la mejora del uso lingüístico, tanto oral como escrito.

No merece discusión la necesidad del estudio de la gramática por parte de los futuros maestros; cuestión bien distinta es qué tipo de gramática y cómo se ha de enseñar en la Educación Primaria. Es cada vez más unánime el criterio de que, en la escuela primaria, la gramática debe tener un papel secundario, en favor del uso de la lengua, de manera que la reflexión sobre el código quede relegada a momentos esporádicos y circunstanciales que contribuyan a esclarecer las dudas que plantea su uso. Esto es lo que se denomina *gramática implícita*.

A lo largo de nuestra historia reciente ha habido voces autorizadas que se han alzado en defensa de la complejidad de la enseñanza de la gramática en la escuela, reclamando, en consecuencia, planteamientos centrados en los usos orales y escritos de la lengua y posponiendo la reflexión sobre la misma. Estos autores ponen de manifiesto la confusión que supone la identificación entre «enseñar lengua» y «enseñar gramática». Con frecuencia, este tándem se ha resuelto a favor de la segunda, en cuanto que enseñar y aprender la lengua materna a menudo quedaba reducido al estudio de la morfología y sintaxis de la lengua.

He aquí algunas opiniones al respecto. En 1879 escribía Manuel Bartolomé Cossío en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza lo siguiente:

> ¿Por qué no suspender el abstracto estudio gramatical de las lenguas hasta el último año de la enseñanza escolar y ejercitar al niño en la continua práctica de la espontánea y libre expresión de su pensamiento, práctica tan olvidada entre nosotros, donde los niños apenas piensan, y los que piensan no saben decir lo que han pensado?

Esto le decía Miguel de Unamuno a su amigo Juan Arzadum en una carta, el 18-XII-1890):

> ¡Qué triste es la edad –le dice– en que nos entierran entre gerundios, plusquamperfectos (todos le oímos decir muchas veces que era esta, junto con asignatura, una de las palabras más feas de nuestra lengua), elipses, los novísimos Jeroboam, Salomón, David, etc. Gracias a que no hacemos caso de ello… Ve y di que se puede enseñar una lengua sin palabra de pretérito, ni de plusquam, ni de subjuntivo, ni de gerundio, y enseñarla más doctrinal, más científicamente que con gramática; caen sobre ti los maestros de escuela, verdugos de la niñez, sacos de gramática ramplona… toda esa plaga que, con la mejor intención del mundo, están haciendo un daño irreparable.

Rodolfo Lenz (*¿Para qué estudiamos gramática?*, 1912),[6] a propósito de la enseñanza de la gramática, afirma lo siguiente:

> Puede decirse que a veces los alumnos han adquirido el dominio sobre su lengua literaria a pesar de las absurdas clases de gramática, que no traían más que un formulismo no comprendido. […]
> Querer aprender una lengua por el estudio de una gramática es como aprender a tocar violín leyendo tratados de música y métodos de violín sin tomar el instrumento, sin mover los dedos. […]
> La conciencia, el saber consciente de la gramática, no nos sirve siquiera para hablar, aun cuando lo hayamos adquirido mediante ese estudio filosófico que se llama gramática.
> Creer que para hablar sea necesario tener nociones teóricas de gramática es un absurdo tan grande como si se dijera que el que no sabe lójica, es decir, la ciencia de la lójica con sus términos técnicos y sus definiciones, no es capaz de ordenar sus pensamientos y de hablar razonablemente.

6. Al igual que J. M. Álvarez Méndez (1987b), de quien tomamos la cita, respetamos la grafía del original.

Américo Castro (*La enseñanza del español en España*, 1922), tras resaltar la importancia de la enseñanza del idioma en la escuela primaria como «condicionador de todos los demás trabajos intelectuales» y de destacar la función principal de «enseñar a hablar y a escribir con sentido y corrección», afirma lo siguiente:

> La gramática no sirve para enseñar a hablar y a escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta.
> […] No creo que se gane nada enseñando gramática antes de los once o doce años.

Vygotsky, en *Pensamiento y lenguaje*, (1934/1983: 139) comenta acerca de la gramática:

> La gramática es una materia que parece ser de escaso uso práctico. A diferencia de otros temas escolares, no facilita al niño nuevas destrezas, él ya conjuga y declina antes de ingresar en la escuela. Se ha manifestado en alguna ocasión que la escuela podría prescindir de la instrucción gramatical. El pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo mucho tiempo antes de ingresar en la escuela, pero en no-consciente, adquirida de un modo puramente estructural, como la composición fonética de las palabras.
> La gramática y la escritura ayudan al niño a alcanzar un nivel superior en la evolución del lenguaje…

Salvador Fernández Ramírez, en *Gramática española* (1951/1987: 16-17), a propósito de la gramática, afirma que:

> Una gramática, por su propia naturaleza y por razones de economía y de espacio, no puede atender más que a los hechos primarios, y esos son los que nosotros hemos superado en nuestros primeros años. Es verdad que a veces nos avisan sobre hechos menos patentes, y entonces hemos de aceptar su lección. Pero esta lección es mucho más eficaz cuando se realiza sobre los textos o a la vista de las correcciones de un trabajo, y no desplazada de ellos como una norma que no hay cabeza que pueda retener.

Este mismo sentido tienen las palabras de Samuel Gili Gaya («La enseñanza de la gramática», *Revista de Educación*, 1952: 120) cuando

asevera que «todo se reduce a una cuestión de cuándo y cómo». Posteriormente (1972: 165) precisa que:

> La doctrina gramatical hay que inducirla del texto que lean los alumnos, e incluso de los errores que cometan al hablar, y no deducirla de unas definiciones abstractas previas.

A. Maíllo («La enseñanza de la gramática», *Bordón*, 1953: 51) distingue, por una parte, la importancia de los procesos de adquisición y enriquecimiento de la lengua materna que han de corresponder a la enseñanza primaria; y por otra, el análisis de la misma, objeto esencial de la gramática, que se ha de acometer posteriormente en la enseñanza. A este respecto destacamos estas palabras suyas:

> Se olvida que el niño, sobre todo antes de los doce años, lo que necesita no es clarificar sus instrumentos verbales, papel esencial de la Gramática, sino poseerlos, recibirlos, incrementarlos, matizarlos.

Humberto López Morales (*Enseñanza de la lengua materna*, 1987: 11) nos parece especialmente esclarecedor cuando afirma que:

> Todavía hay muchos que creen que cuando el niño llega a la escuela ya ha adquirido su lengua materna, ya sabe hablar, ya entiende lo que escucha, y que por tanto, la función de la escuela no puede ser otra que enseñar al niño lo que no sabe, es decir, lectura y escritura primero; más tarde, gramática.

Precisa más adelante (ibídem, 14), respecto de la enseñanza de la gramática:

> Enseñar gramática no es enseñar la lengua, sino enseñar cosas sobre la lengua. La gramática es un intento de explicar cómo es y cómo funciona una lengua dada; se trata, por lo tanto, de algo externo a ella.

Parece conveniente insistir en que, al hablar de enseñanza de la gramática en la Educación Primaria, nos referimos de manera particular a la reflexión sobre el uso de la lengua y no solo a la adquisición en la concepción de Chomsky (*Reflexiones sobre el lenguaje*, 1984: 154) cuando afirma:

> La gramática y el sentido común se adquieren individualmente, sin esfuerzo, rápida y uniformemente, por el solo hecho de vivir bajo unas condiciones de interacción, exposición y atención. No se precisa una enseñanza y una formación explícita, y, cuando se dan ambas actividades, solamente tiene efectos marginales sobre el estado final adquirido.

Nuestra inquietud, cuando hablamos de la enseñanza de lengua materna, se ve respondida en la siguiente afirmación de Jorge Luis Borges, en *Veinticinco Agosto 1983 y otros cuentos*, Madrid, Siruela, (1983/1985: 65):

> Creo que el mejor modo de enseñar un idioma es a través de los textos. Spencer decía que la gramática es lo último que debía enseñarse, porque es la filosofía del idioma, y un niño no aprende su lengua materna por la definición del adjetivo, del sustantivo y del pronombre, como no aprendemos a respirar estudiando grabados de los pulmones.

E. Alarcos Llorach (*El País*, 11 de agosto de 1996) afirma lo siguiente acerca de lo que se ha de hacer para enseñar la lengua en la escuela:

> En vez de tanto análisis sintáctico, la escuela debería centrarse en la práctica de la lengua, en leer, hablar y escuchar bajo tutela y corrección. De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva la general pobreza en el uso del lenguaje, la falta de claridad, la incapacidad para decir exactamente lo que uno quiere decir.

Sirvan estas citas para manifestar que el conocimiento y el dominio de las reglas gramaticales no son suficientes para asegurar una competencia real en la comprensión y producción de textos. Por el contrario, consideramos que los modelos comunicativos, en los que se tienen en cuenta los tipos de textos y discursos, la lingüística de la enunciación, los aspectos psicológicos, sociológicos y pragmáticos, etc., son la vía más adecuada en la formación de maestros y profesores; quienes, a su vez, habrán de proyectar dichos principios sobre sus futuros alumnos. A este respecto, una gramática pedagógica o escolar debería ocuparse principalmente de ayudar al alumnado a buscar y analizar regularidades lingüísticas y textuales que aparecen en los principales géneros discursivos que se dan en el uso de la lengua con el propósito de contribuir a que hablen y escriban más y mejor.

5.2. Uso del lenguaje y descripción del sistema de la lengua

Para empezar, conviene poner de manifiesto la contradicción que supone el hecho de que los resultados teóricos a que llega la lingüística no encuentran acomodo en las investigaciones en didáctica de la lengua. Se produce, en la práctica, una especie de divorcio entre ambas disciplinas, entre las actividades teóricas y la preocupación de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en las edades primarias. Esto sucede principalmente porque los fines de la lingüística (descriptivos, especulativos) son diferentes de los de la didáctica de la lengua (prácticos, mejorar la capacidad de habla, de lectura, escritura, de reflexión y de disfrute de la lengua), con la repercusión que ello tiene en la enseñanza de la lengua en general y de la gramática, en particular.

Nada más hay que revisar los libros de texto destinados a la enseñanza del lenguaje en EP para constatar que, dependiendo de las editoriales que desarrollan los programas, nos encontramos con un planteamiento o enfoque diferente. En todas ellas tiene un peso importante la enseñanza de la gramática; unas veces nos encontramos definiciones que podrían corresponderse con el paradigma de la gramática logicotradicional, otras con el de la estructural, otras con el generativotransformacional o con el textual, y con frecuencia aparecen mezclados los cuatro modelos o paradigmas.

El principal objetivo de la EP ha de consistir en trabajar con enunciados contextualizados y centrarse en el uso consciente de los procedimientos discursivos implicados en la adecuación, la coherencia, la cohesión y la corrección de textos. Ello significa que el alumnado tiene que ejercitarse en la manipulación de textos, de párrafos, de frases y de palabras, en la comprensión y en la composición de textos.

La razón no es otra que perseguir el objetivo de adquirir la competencia comunicativa a través del contacto directo con textos escritos y orales (unidad comunicativa o unidad de uso del lenguaje), con actividades comunicativas concretas.

5.2.1. El uso de la lengua

Las diferentes ciencias que estudian el complejo fenómeno que es el lenguaje ponen de manifiesto la condición de uso que caracteriza a la comunicación humana. Las nuevas tendencias en lingüística (lingüística del texto, lingüística cognitiva, lingüística computacional, análisis

del discurso, análisis de la conversación) hacen hincapié en las unidades completas de significado (texto, discurso, y el párrafo, como subunidad).

Todo esto supone una vuelta a los presupuestos de la retórica grecolatina (neorretórica, actualmente), y por eso hoy, contra lo que muchas veces pueda parecer, existe una manifiesta preocupación, más allá del ámbito escolar, por ese arte de hablar bien en público y persuadir que defendían los griegos. Han cambiado los escenarios: hoy no son el foro ni la asamblea los principales lugares donde se practica este arte, sino los medios de comunicación de masas, en los que la propaganda comercial (la publicidad) y la política ocupan tiempos y espacios relevantes.

Tanto en los ámbitos de enseñanza como en los usos sociales, en general, y tanto en la escritura como en el habla formal, no es concebible un buen dominio de la lengua sin la necesaria reflexión sistemática sobre el uso de la misma. Ello implica, como tratamos en el capítulo anterior, conocer y practicar las características lingüísticas y textuales propias de cada género discursivo.

5.2.2. La lengua como objeto de reflexión

Entre los procedimientos de toda disciplina científica se encuentra la descripción de cómo funciona el sistema en su conjunto (la lengua, en nuestro caso), visto o analizado a través de unidades menores, de fenómenos, casos, etc., de modo que se llegue a establecer reglas, normas, conceptos: el cuerpo teórico, en definitiva, del que se parte y en el que se fundamenta una ciencia. La preponderancia que le otorgan determinadas disciplinas y el lugar que se asigna a la descripción como técnica de investigación en las ciencias humanas hace que figure expresamente el adjetivo *descriptivo*[7] en casi todos los campos del saber. La lingüística, como ciencia que estudia el lenguaje, no es excepción y procede de forma similar: establece una serie de niveles en el estudio de una determinada lengua, con el objeto de facilitar su estudio: la descripción científica de cada uno. Así tenemos el nivel o plano fonético, el fonológico, el morfológico, el sintáctico, el léxico, el semántico, el pragmático y el estético-literario. En ocasiones, es necesario unir dos niveles (foneticofonológico, morfofonológico, morfosintáctico, lexicosemántico,

7. Buen ejemplo es la Gramática descriptiva de la lengua española de I. Bosque y V. Demonte, publicada por la Real Academia Española/Espasa Calpe. Los autores reconocen que, a diferencia de la gramática normativa (que dice qué es lo que se debe y no se debe decir) de la RAE, la suya es una gramática descriptiva: cuenta cómo es y cómo funciona nuestra lengua.

sociopragmático), por tratarse de fenómenos que inciden en más de un nivel. El establecimiento de niveles (análisis) tiene como principal función simplificar la complejidad del objeto de estudio (una lengua, en el caso que nos ocupa), porque analizar, en definitiva, es descomponer para conocer mejor.

Otra cuestión, a la hora de analizar o describir dicha lengua, es el manejo de las unidades. En esto nos encontramos con dos planteamientos: a) un enfoque oracional o frástico, basado primordialmente en la oración y sus componentes, que prescinde de la completez semántica, característica inherente al texto o discurso, inserto en el contexto de producción y con una determinada intencionalidad; b) hay fenómenos transfrásticos que escapan a la capacidad explicativa de una gramática oracional y a los que pretenden dar respuesta los primeros trabajos de lingüística textual (Bernárdez, 1982).

Estos fenómenos, que van más allá del nivel puramente oracional, justifican la necesidad de transcender la gramática frástica y merecen una consideración especial, ya que nos acercan más a la textualidad, a la comprensión y producción de textos, hasta el punto de que, como defiende la lingüística del texto, se puede llegar a establecer gramáticas para los distintos tipos de texto. Así podríamos hablar de gramática del relato, gramática de la descripción, gramática de la exposición, gramática de la argumentación y gramática del discurso oral (coloquial y planificado).

Esta sería seguramente la contribución más importante del estudio de la gramática a la formación de los escolares, en cuanto que podría ayudar a inventariar o categorizar las regularidades, características o constantes lingüísticas y textuales en cada género discursivo. El procedimiento para averiguar dichas características consiste en trabajar con textos que permitan a los alumnos inferir dichas peculiaridades, de manera que las interioricen y lleguen a utilizarlas en la composición de sus textos. Esta es, sin duda, una de las principales utilidades del estudio de la gramática.

5.3. Hacia una gramática didáctica o pedagógica

Al hablar de la enseñanza de la lengua, ambos procedimientos (el uso y la descripción) son necesarios. Es el orden de consideración lo que ha merecido la preocupación de los didactas de la lengua. Hasta hace

poco no cabía duda acerca del procedimiento: reflexionar (describir) para conocer cómo es y cómo funciona una lengua; lo cual no significaba forzosamente hablar y escribir mejor. De un tiempo para acá (desde mediados del siglo pasado), convencidos del escaso rendimiento de la descripción del sistema de la lengua (estudio de la gramática) en la mejora de la expresión oral y escrita del individuo, se han invertido los términos. Ahora se concede prioridad al uso de la lengua, se reflexiona (descripción) sobre el uso de determinadas funciones o valores para seguir usándola más y mejor.

El orden de ambos procedimientos pudiera parecer cuestión baladí. No lo es. La experiencia nos dice –y muchos manuales escolares son todavía hoy excelentes testigos de ello– que a un escolar de Primaria se le pide que conozca la definición de sintagma, de lexema, o los paradigmas verbales del español (¡incluso las formas verbales en desuso, como es el futuro perfecto de subjuntivo!); sin embargo, no se le pide (ni se le enseña) de forma sistemática que lea en voz alta, que memorice poemas y que los recite, que relate o cuente cuentos, que describa, que argumente, que exponga o explique información, que resuma textos y discursos, que reseñe libros, que tome notas sobre una exposición oral y haga guiones y esquemas, que utilice borradores para redactar, en los que se planifique, redacte, adecue al contexto, revise, corrija y edite. En definitiva, no se le pide al escolar que use la lengua en contextos distintos y con intenciones diferentes.

Respecto a la elaboración de una gramática didáctica, hace tiempo que se viene clamando acerca de su necesidad. El problema central consiste en cómo conciliar la gramática implícita y la gramática explícita. Expresamos a continuación algunas citas, que consideramos autorizadas al respecto.

- Necesidad de una gramática práctica o pedagógica, o didáctica, a medio camino entre la intuitiva (implícita) y la analítica (científica), destinada a la enseñanza de conceptos y de habilidades que pueden denominarse, genéricamente, gramaticales. (A. Camps, *La gramàtica a l'escola bàsica*, Barcelona, Barcanova, 1988, p. 42.)
- La enseñanza de la gramática pretende llevar a los aprendices más allá de las representaciones inherentes al uso inconsciente de la lengua, hacia el conocimiento de la lengua como objeto de observación y de análisis para llegar a la construcción de un sistema básico de conceptos que den sentido a los conocimientos gramaticales y que

los pongan disponibles para su uso consciente. (A. Camps, «Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración». En: Ribas Seix (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona, Graó, 2010, pp. 13-32.)

- La gramática pedagógica es un proyecto que pretende establecer los lazos entre las ciencias del lenguaje, los del aprendizaje y la práctica pedagógica. (U. Ruiz Bikandi; M. Vera Hidalgo, «La reflexión sobre la lengua», *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 2004, 37: 9-15.)
- La gramática pedagógica es un enfoque integrador de la reflexión gramatical y del uso de la lengua. (F. Zayas, «Hacia una gramática pedagógica», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2004, 37: 16-35)
- Gramática pedagógica es el conjunto de contenidos y procedimientos acerca del funcionamiento de las lenguas que la escuela debería poner a disposición de sus alumnos para que estos pudieran utilizarlos a lo largo de su vida en situaciones de comprensión o de producción textual, y a su vez pudieran ser contrastados y completados a través de la experiencia y la reflexión. (Teresa Ribas Seix, *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona, Graó, 2010.)
- El aprendizaje gramatical remite directamente al problema de la abstracción, de la capacidad de conceptualización de los alumnos. En consecuencia, es necesaria una gramática pedagógica que remita a la perspectiva de la enseñanza, que tenga en cuenta al alumno y sus conocimientos (implícitos y explícitos)… que establezca puentes entre la utilización espontánea, los usos elaborados y los conocimientos básicos sobre la lengua. (C. Rodríguez Gonzalo, «El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática» (tesis inédita), Universidad de Valencia, 2011.)

Por lo tanto, entendemos que la gramática pedagógica o escolar debería ocuparse principalmente de ayudar a los alumnos a buscar y analizar las regularidades lingüísticas y textuales que aparecen en los principales tipos de texto y géneros discursivos que se dan en el uso de la lengua con el propósito de contribuir a que hablen y escriban más y mejor. De esta manera, se integrarán mejor, de forma práctica, el uso contextualizado de la lengua y la reflexión gramatical, abstracta.

Relacionado con esto mismo, hay una cuestión reiteradamente expuesta y que cada vez se siente más necesaria: la conveniencia de establecer unas nociones gramaticales básicas transversales a las diferentes lenguas que estudia el alumnado (primera, segunda y extranjera) y una terminología común que facilite la descripción de los distintos fenómenos que se dan en ellas, y que permitan la comparación para un mejor estudio, como, por otra parte, hacen todas las ciencias. Naturalmente, todo material escolar (libros de texto y otros) debería atenerse a ello.

5.4. Didáctica del léxico

> Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan.
> Me prosterno ante ellas… Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito… Amo todas las palabras. Las inesperadas… Las que glotonamente se esperan, se escuchan, hasta que de pronto caen…
> Vocablos amados. Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío… Persigo algunas palabras… Son tan hermosas que las quiero poner en mi poema. Las agarro al vuelo cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas… Y entonces, las revuelvo, las agito, me las bebo, las trituro, las libero, las emperejilo…
> Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola.
> Todo está en la palabra. Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se colocó dentro de una frase que no la esperaba…
> Tienen sombra, transparencia, peso, plumas. Tienen todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto trasmigrar de patria, de tanto ser raíces… Son antiquísimas y recientísimas. Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada…
> Qué buen idioma el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos. Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, tabaco negro, oro, maíz con un apetito voraz.
> Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías… Pero a los conquistadores se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí, resplande-

cientes… el idioma. Salimos perdiendo… salimos ganando. Se llevaron el oro y nos dejaron el oro. Se llevaron mucho y nos dejaron mucho…
Nos dejaron las palabras.

Pablo Neruda, *Las palabras*

Es preocupación generalizada entre el profesorado, y con un eco social cada vez mayor, la pobreza léxica de nuestros escolares, manifestada en mayor grado en el aspecto expresivo que comprensivo. Por ello, es necesario intensificar el trabajo orientado al dominio de la expresión, tanto oral como escrita: pasar el mayor número de vocablos del vocabulario pasivo al activo, además de aumentar paulatinamente aquel.

A pesar de que el profesorado tiene la convicción de que se trata de una enseñanza indispensable, el componente léxico es rara vez objeto de un aprendizaje específico y regular en las actividades de enseñanza de la lengua.

El estudio de la adquisición del vocabulario, inserto dentro de los discursos reales en que se produce, merece ser considerado por la decisiva contribución de este al fomento de la competencia comunicativa de quien habla, lee o escribe. Los aspectos cuantitativos y cualitativos del vocabulario deben formar parte de la correspondiente programación que responda a cómo debe enseñarse el vocabulario de la lengua materna, ya que constituye una de las aspiraciones de la escuela el hecho de que el léxico fundamental de la comunidad de habla forme parte del léxico activo de todo alumno.

Merece un interés particular la enseñanza del uso del diccionario; se trata de un recurso con el que hay que poner en contacto al alumno de los primeros cursos de Educación Primaria.

Si bien aquí trataremos de los diccionarios de aprendizaje o escolares, y más concretamente para alumnos y alumnas de Educación Primaria, en el mercado podemos encontrar otros tipos de diccionarios, tales como: para estudiantes de lengua que son extranjeros; bilingües, monolingües; de sinónimos y antónimos; de dudas y dificultades de la lengua; especializados; enciclopédicos; ideológicos; de uso de la lengua; de refranes y frases hechas; diccionarios inversos… (Rosa Estopà, *Hablamos de lengua con niños y niñas*, Barcelona, Graó, 2006).

Es necesario, pues, enseñar a los alumnos a utilizar esta herramienta de la que se servirán toda su vida y hacerles descubrir que no es una lista aleatoria de palabras, sino una fuente de riquezas contextuales y estructurales sobre la lengua, además de un recurso de recreo y de curiosidad.

La importancia de este recurso (herramienta para el escolar y objeto didáctico para el profesor) pasa por que maestros y profesores orienten adecuadamente la compra del mismo; a este respecto, hay que tener en cuenta las características formales y de contenido propias de estas obras. A continuación mencionamos algunas recomendaciones necesarias para llevar a cabo el análisis de diccionarios. Ello constituirá el conocimiento técnico de esta herramienta de aprendizaje, que podrá servir, asimismo, para la orientación a los padres y a los alumnos.

Ofrecemos una serie de consideraciones para llevar a cabo el **análisis de un diccionario** en sus aspectos formales y de contenido mediante la formulación de una serie de ítems de observación. Esta plantilla permitirá conocer mejor esta herramienta de aprendizaje, además de ayudar a orientar a los alumnos y a sus familias.

1. ¿Permite la encuadernación que se abra completamente el diccionario por cualquiera de sus páginas?
2. ¿Es el papel de buena calidad y resistente?
3. ¿Cuántas páginas tiene?
4. ¿Cómo es el formato?
5. ¿Cuántas voces o entradas tiene?
6. ¿Quiénes son los usuarios o destinatarios?
7. ¿Recoge y explica los símbolos, abreviaturas, siglas?
8. ¿Tiene título e informaciones externas?
9. ¿Contiene presentación?
10. ¿Cómo es la tipografía?
11. ¿Las entradas aparecen estructuradas con claridad?
12. ¿Contiene el tipo de palabras que interesan?

(Para ello, conviene hacer una lista con aquellas palabras que hayan causado problemas, de modo que pueda usarse como lista de contraste.)

13. ¿Proporciona información sobre los usos hispanoamericanos?
14. ¿Contiene información enciclopédica?
15. ¿Tiene ilustraciones de conceptos difíciles de entender?
16. ¿Están las definiciones claramente diferenciadas?
17. ¿Resultan las definiciones fáciles de entender y útiles? Es decir, evitan la circularidad y no definen X como Y e Y como X).
18. ¿Da citas o ejemplos de uso? En caso afirmativo, ¿son reales o artificiales?
19. ¿Da indicaciones sobre el uso?
20. ¿Usa un buen conjunto de caracterizaciones estilísticas (si la palabra es formal, coloquial, arcaica...)?
21. ¿Da información etimológica?
22. ¿Contiene frases hechas, locuciones o refranes?
23. ¿Ofrece sinónimos y antónimos? ¿Proporciona referencias cruzadas sobre palabras de significado relacionado o semejante?
24. ¿Da información sobre la categoría gramatical de las palabras, sobre sus desinencias flexivas o sobre otros aspectos sintácticos?
25. ¿Da información sobre cuestiones ortográficas?
26. ¿Hay apéndices útiles?

D. Crystal, *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*, 1987/1994.

Para una información más amplia sobre diccionarios, vocabulario, enciclopedias y obras electrónicas, consúltese la web de José Antonio Millán (<www.jamillan.com/dicciona.htm>). Para más información sobre diccionarios escolares, consúltese Ávila Martín (2000).

5.3. Didáctica de la ortografía

> *No os empeñéis en corregirlo todo. Tened un poco el valor de vuestros defectos. Porque hay defectos que son olvidos, negligencias, pequeños errores fáciles de enmendar y deben enmendarse; otros son limitaciones, imposibilidades de ir más allá y que la vanidad os llevará a ocultarlos. Y eso es peor que jactarse de ellos.*
>
> A. Machado, *Juan de Mairena*

Venimos diciendo a lo largo del estudio de la escritura que escribir es una actividad compleja que tiene sus propias convenciones que garantizan la precisión del lenguaje. Como nos recuerda la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 1999:1), «la ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua». Desde este punto de vista, conviene hacer una serie de precisiones que nos ayuden a situar la enseñanza de la ortografía; a saber:

- Escribir es una actividad compleja, que supone y requiere coherencia, cohesión, adecuación y corrección.
- En este marco de complejidad del aprendizaje de la escritura debe incorporarse la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía como logro de la corrección.
- La producción del texto escrito está pensada y va dirigida a un lector que tendrá que decodificar para poder comprender lo que en él se dice.
- Los signos gráficos –todos y cada uno– tienen una función en la comunicación escrita (de la misma manera que los orales la tienen en la expresión oral); ello hace que deban ser comunes a emisor y receptor. Es oportuno recordar, a este respecto, con E. Mendoza («Los signos de puntuación», en M. Mayoral, *El oficio de narrar*, 1990, p. 191) que «los signos de puntuación no reciben un trato de favor en la enseñanza» y para ello recomienda este autor «aprender el buen uso de

los signos de puntuación y usarlos con propiedad y cariño». Y, sobre todo, aconseja que no se extinga el punto y coma.

- Aprender a escribir, como es obvio, no solo consiste en aprender ortografía, sino que la ortografía es un aspecto cognitivo y social importante de la lengua escrita.

En su origen, el proceso de ajuste al código se produce mediante una serie de errores; los cuales no solo son inevitables, según parece, sino que además, como atestiguan estudios sobre la importancia del «análisis del error», se consideran signos positivos del proceso de aprendizaje, en cuanto que están estrechamente relacionados con el proceso mismo de adquisición de la lengua, en este caso de la lengua materna y referida al código escrito.

Los errores, desde este planteamiento, son expresión de los pasos necesarios para aprender; por ello, el estudio de tales «errores» constituye una forma privilegiada de observar el proceso de aprendizaje y de valorar el estadio en que se encuentra el aprendiz. Los errores así considerados son el resultado del ensayo de cómo funcionan las progresivas hipótesis que se van formando acerca de las normas de uso de la lengua a la hora de aprender.

Los tipos de errores que se producen en la escritura pueden referirse a la ortografía de la letra o grafemática, a la de la sílaba, a la de la palabra o lexicológica, a la de la frase o sintagmática, a la del texto o temática y a la de la adecuación o pragmática.

Considerado el tema desde una óptica social más amplia, es cierto que nos encontramos ante un asunto reiteradamente planteado y que ha producido y sigue produciendo interminables y enardecidas polémicas, a la vez que ha hecho correr río de tinta.

No es tema menor en estas discusiones la sempiterna invocación a una pendiente propuesta de reforma ortográfica que para determinados autores no es sino una «distracción de ociosos». Hablar de reforma, dicen los detractores, es un tema baladí y, por tanto, lo único importante es el problema cultural en torno a la lengua española, para concluir que «estamos en una situación de clara disortografía nacional; la población, en general, manifiesta una pobreza de léxico impresionante y se observan dificultades enormes en la construcción sintáctica» (J. Polo, *El País*, 26 de noviembre de 1989).

He aquí precisamente uno de los caballos de batalla del sistema educativo, motivo de queja permanente del profesorado de todos los niveles

del sistema educativo, desde la enseñanza primaria hasta los estudios universitarios, que pone de manifiesto la necesidad de intensificar los esfuerzos por parte de los profesores de los diferentes niveles educativos, mediante una didáctica más específica que tenga en cuenta los objetivos y contenidos propios, así como un vocabulario ortográfico básico y un inventario cacográfico.

Según Mesanza López, hay datos que ponen de manifiesto la conveniencia de considerar los aspectos metodológicos y didácticos, ya que «solo veinticinco palabras generan el 29'90% de las cacografías en letras y acentuación, y también que las palabras que más cacografía generan son corrientes, habituales y frecuentes». Como consecuencia de la dificultad que supone la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía, Mesanza López (1987: 28) afirma:

> Al igual que otras materias, la ortografía requiere una programación indispensable para adecuar, en cada ocasión, contenido-método-destinatario con criterios psicológicos y lógicos, para subsanar el vicio de enseñar toda la ortografía en cualquier curso y edad y las tentaciones docentes de enseñanza prematura o supresión anticipada.

Finalizamos estas breves reflexiones acerca de la ortografía y su importancia en la didáctica de la comunicación escrita con las palabras de presentación que incluye G. Rodari en su *Libro de los errores* (1964/1989: 11-12), en el que afirma lo siguiente:

> ¿Vale la pena que un niño aprenda llorando aquello que puede aprender riendo? Si se acumulasen las lágrimas derramadas en los cinco continentes por culpa de la ortografía, se obtendría una cascada aprovechable para la producción de energía eléctrica. Pero me parece que sería una energía demasiado costosa.
>
> Los errores son necesarios, útiles como el pan y a menudo también hermosos: por ejemplo, la torre de Pisa.
>
> Y por una vez permitidme que un libro para niños esté dedicado a los padres de familia, y también a las madres, se entiende, y también a los maestros de escuela: a aquellos, en definitiva, que tienen la terrible responsabilidad de corregir –sin equivocarse– los más pequeños e inocuos errores de nuestro planeta.

A tenor de cuanto venimos afirmando en este tema, conviene destacar lo siguiente: a) quien debe saber gramática –y mucha– es el maestro,

y no tanto el alumno de Educación Primaria; b) la concepción funcional de la lengua, basada en el manejo de textos principalmente, atenderá a criterios de adecuación, coherencia y cohesión, así como de corrección; c) la necesaria reflexión y la creación de nuevas propuestas en el campo de la enseñanza de la gramática deben constituir una constante inquietud en los docentes.

Si bien es cierto que la gramática o reflexión sobre el uso de la lengua debe pasar a un segundo plano, los conocimientos gramaticales son útiles para crear un mínimo metalenguaje compartido por profesorado y alumnado, que haga posible el diálogo sobre el objeto de aprendizaje (la lengua y la comunicación); para revisar y corregir los propios textos a lo largo del proceso de composición, y para poseer una cultura lingüística, de la misma manera que se aprende sobre otras áreas de conocimiento (química, biología, arte, etc.).

El estudio o reflexión gramatical que deberá hacer el alumno de Primaria ha de ser puntual y basado siempre en el error cometido en los diferentes usos de la lengua (historia de la lengua, curiosidades, ambigüedad en la expresión, errores); estos fenómenos tienen que ver con la comprensión y la producción de textos. Tales operaciones se centran en la planificación del texto y en la unión entre los distintos elementos que lo componen, así como en las operaciones de segmentación (análisis de la puntuación), conexión (organizadores textuales) y cohesión (anáfora y cadenas de sustitución).

5.6. Actividades de desarrollo

Las actividades de desarrollo han de cumplir los siguientes objetivos:

- Reflexionar acerca de los usos orales y escritos de la lengua y su aplicación a la enseñanza y el aprendizaje en Educación Primaria.
- Reflexionar acerca del léxico y su enseñanza y aprendizaje en Educación Primaria.
- Localizar y justificar errores ortográficos en la expresión escrita propia y ajena.

Actividad 1. Por parejas, identificar los párrafos que contiene un escrito. Ver cómo empieza y cómo acaba cada uno de los párrafos que forman un texto.

Actividad 2. Recortar párrafos de diferente extensión (de artículos de prensa, por ejemplo), desordenarlos y entregárselos a otro grupo para que los coloque en el orden debido. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 3. Relacionar por inferencia las características de los diferentes géneros discursivos (relato, exposición, descripción y argumentación). Partir de textos orales o escritos, coloquiales y planificados, de modo que se haga un inventario de las regularidades que predominan en cada uno de ellos. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 4. Estudio de la temporalidad. A partir de un corpus de textos orales y escritos de los principales géneros discursivos, inferir las formas verbales que predominan en cada uno de ellos. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 5. Reconocer los elementos de relación (conectores) que se usan para unir fragmentos (oraciones) dentro de un párrafo y los organizadores textuales entre párrafos. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 6. Hacer un inventario de conectores logicopragmáticos y organizadores textuales con las respectivas funciones que desempeñan en el texto. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 7. Estudiar la concepción de la lengua predominante (más o menos formal, más o menos funcional) en el currículo oficial y en los libros de texto correspondientes a Educación Primaria, así como el metalenguaje que emplean. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 8. En pequeño grupo, estudiar el léxico en el currículo oficial y en los libros de texto de Educación Primaria. Esta actividad se realizará en grupo pequeño.

Actividad 9. Por parejas, analizar diccionarios escolares teniendo en cuenta los ítems propuestos anteriormente. Y en grupo grande, comparar la o las acepciones de una misma palabra en dos o más diccionarios escolares y comprobar las definiciones o descripciones que hace cada uno, con las conclusiones didácticas que merezca el asunto.

Actividad 10. Individualmente, comprobar el vocabulario activo y pasivo que tiene cada estudiante respecto de una letra de un diccionario general, elegida al azar. Realizar una sencilla estadística personal. Incluir conclusiones de provecho personal y profesional. En grupos grandes. Comentar en público los resultados.

Actividad 11. Apadrinar palabras en vías de extinción. Se trata de buscar en vuestra vida, en vuestra casa (padres, abuelos, etc.) una pa-

labra con la que, por las razones que sean, os identificáis, y que sois conscientes de que se usa muy poco o de que está en extinción. No querríais de ninguna manera que desapareciese, y, por eso, estáis decididos a apadrinarla, al menos, ante toda la clase. Internet puede ser un buen medio para juntar todas las palabras apadrinadas de la clase, mediante un blog, y difundirlas. Esta actividad se realizará individualmente. Un grupo de estudiantes se encargará del diseño y de la gestión del blog.

Actividad 12. En grupos pequeños, detectar y justificar errores en textos producidos por los alumnos. Categorizar dichos errores, según sean errores referidos a la letra, a la sílaba, a la palabra, a la frase, al texto, o a la adecuación pragmática.

Actividad 13. En grupos pequeños, analizar el tratamiento de la ortografía en el currículo oficial y en los libros de texto de Educación Primaria.

Actividad 14. Hacer un inventario de frases en las que, dependiendo de la posición de la coma («esa puerta giratoria del pensamiento», dice de ella Julio Cortázar), cambie la significación. Aportamos a continuación algunos ejemplos que pueden servir para iniciar dicho hábito de recopilación, que permitan a su vez analizar las muestras que consigan los alumnos:

1. «Perdón imposible, que cumpla la condena» / «Perdón, imposible que cumpla la condena». (Anécdota histórica atribuida a Carlos V. José Antonio Millán, *Perdón, imposible. Guía para una puntuación más rica y consciente*. Barcelona, RBA Libros, 2003).
2. Falta una coma. ¿Dónde la pondrías?: «Si el hombre supiera realmente el valor que tiene la mujer andaría a cuatro patas en su búsqueda». (Si eres mujer, con toda seguridad habrás colocado la coma detrás de la palabra *mujer*. Si eres hombre, con toda seguridad habrás colocado la coma detrás de la palabra *tiene*.)
3. «Quien piensa mal, puede equivocarse.» / «Quien piensa, mal puede equivocarse.»
4. «El que camina, mucho avanza.» / «El que camina mucho, avanza.»
5. «Sí, es verdad, lo matarán.» / «Si es verdad, lo matarán.»
6. «Si tuviera que vivir, todo lo que he vivido preferiría no volver a vivirlo.» / «Si tuviera que vivir todo lo que he vivido, preferiría no volver a vivirlo.»
7. «Los excursionistas, que estaban cansados, se pararon a descansar.» / «Los excursionistas que estaban cansados se pararon a descansar.»

8. «Julia, te ha llamado Luis.» / «Julia te ha llamado, Luis.»
9. «Lo dimos por supuesto.» / «Lo dimos, por supuesto.»
10. «Café, puro y copa, a un euro cada uno, son tres euros.» /«Café puro y copa, a un euro cada uno, son dos euros.»

Esta actividad puede abarcar también la reflexión sobre la construcción de la frase o el uso de determinadas palabras. Con frecuencia se envían correos electrónicos por Internet con frases ambiguas, con doble sentido, incorrectas, inexactas, impropias, etc., que pueden dar buen juego para reflexionar sobre la lengua, y cuyo descifrado exigirá echar mano de conocimientos gramaticales. Graffitis, eslóganes publicitarios y pintadas son recursos muy a mano para esta tarea.

Mostramos a continuación un par de ejemplos de sendas comunicaciones obtenidas de carteles de una parroquia:

- «Estimadas señoras, ¡no se olviden de la venta de beneficencia! Es una buena ocasión para liberarse de aquellas cosas inútiles que estorban en casa. Traigan a sus maridos.»
- «El precio para participar en el cursillo sobre "Oración y ayuno" incluye también las comidas.»

Esta actividad se realizará en grupo pequeño. Cabe la posibilidad de que un grupo de alumnos se encargue de recopilar las muestras que se sigan aportando a lo largo de un determinado período de tiempo (una quincena, un mes, un trimestre, el curso entero). La colaboración de amigos y familiares será siempre bien recibida para incrementar la muestra obtenida.

Bibliografía

Bases para la enseñanza de la lengua

Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.

—— (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

Bronckart, J. (1985). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París: Unesco.

Chevallard, Y. (1980). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aiqué

Lomas, C. (2004). «Los libros de texto y las prácticas de la educación lingüística». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 36, 15-32.

Martínez, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.

—— (2007). «Los materiales, recurso para el aprendizaje». *Aula de Innovación Educativa*, 165: 7-27.

Mendoza, A. (coord.) (1998). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura/Horsori/ICE de la Universidad de Barcelona.

Mendoza, A.; López, A.; Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

Didáctica de la comunicación oral

Barragán, C. *et al*. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en clase*. Barcelona: Graó.

Bigas, M.; Camps, A.; Millán, M. (1984). *Juegos de lenguaje*. Barcelona: Teide.

Briz, A.; Grupo Val.Es.Co. (2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.
Celaya, G. (1975). *La voz de los niños*. Barcelona: Laia.
Fabra, M.ª; Domènech, M. (2001). *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
García, I. *et al*. (1986). *Expresión oral*. Madrid: Alhambra.
Herans, C.; Patiño, E. (1982). *Teatro y escuela*. Barcelona: Laia.
Jover, G.; García, J. (2009). *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
Littlewood, W. (1992). *La enseñanza de la comunicación oral. Un marco metodológico.* Barcelona: Paidós, 1994.
Luca, M. (1983). *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires: Kapelusz.
Pastoriza, D. (1975). *El arte de narrar. Un oficio olvidado.* Buenos Aires: Guadalupe.
Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*. Madrid: Cincel.
Poveda, D. (1973). *Creatividad y teatro*. Madrid: Narcea.
Reyzábal, M. (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.
Sánchez, A. (1983). *Una metodología de la lengua oral*. Madrid: Escuela Española.
Tejerina, I. (1994). *Dramatización y teatro infantil*. Madrid: Siglo XXI.
Tough, J. (1987). *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro*. Madrid: MEC/Visor Libros.
Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona, Ariel.
Vila, M. (coord.) (2005). *El discurso oral formal*. Barcelona: Graó.

Didáctica de la lectura

Alfabetización inicial

Bigas, M.; Correig, M. (eds.) (2000). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
Cardona, G. (1981). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
Díez, C. (2004). *La escritura colaborativa en educación infantil. Estrategias para el trabajo en el aula*. Barcelona: Horsori.
Domínguez, G.; Barrio, J. (1997). *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito: una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Madrid: Siglo XXI.
Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1987). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid: Siglo XXI.
Fons, M. (2001). «Aprender a leer y a escribir». En: Bigas, M.; Correig, M. (eds.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 157-178). Madrid: Síntesis.

—— (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona: Graó.
Freinet, C. (1978a). *El método natural de lectura*. Barcelona: Laia.
—— (1978b). *El texto libre*. Barcelona: Laia.
Olson, D.; Torrance, N. (comps.) (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa.
Ríos, I. (ed.) (2006). *Panoramas, preocupaciones y perspectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I.
Ríos, I.; Fernández, P.; Gallardo, I. (2012). «Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita». *Cultura y Educación*, 24 (2): 435-447.
Tolschinsky, L. (1993). *Escribir en la escuela. Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas* (pp. 19-47). Barcelona: Anthropos.

Estrategias de comprensión lectora

Álvarez, T. (1998). *El resumen escolar. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
—— (1999). *Cómo resumir un texto*. Barcelona: Octaedro.
Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
Zayas, F. (2012). *Diez ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graó.

Hábito y animación

Calleja, S. (1988). *Lecturas animadas. Actividades didácticas de lectura en el Bachillerato*. Bilbao: Mensajero.
Cela, J.; Fluvià, M. (1988). *Sugerencias para una lectura creadora*. Barcelona: Aliorna.
Delmiro, B. (2202). *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.
Díaz, A. (1981). *Cómo organizar la biblioteca en la escuela*. Madrid: Escuela Española.
Mata, J. (2008). *Diez ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó.
Merino, J. (1998). *Cien años de cuentos*. Madrid: Alfaguara.
Pennac, D. (1992). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
Sánchez, J.; Rincón, F. (1985). *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.
—— (2005). *El taller de la novela*. Barcelona: Octaedro.
Sarto, M. (1984). *La animación a la lectura*. Para hacer al niño lector. Madrid: SM.
Savater, F. (1979a). *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus.

—— (1979b). *Criaturas del aire*. Barcelona: Planeta.
Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (2007). *La construcción del hábito lector*, 44.
Zayas, F. (2012). *Diez ideas clave. La competencia lectora según PISA*. Barcelona: Graó.

Didáctica de la escritura

Proceso de escritura

Álvarez, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
—— (2010). «Reescribir para escribir textos en las aulas». *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 53: 102-118.
—— (2011). «Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado». *Revista Complutense de Educación*, 21 (2): 269-294.
Anguita, M. *et al*. (2004). *La composición escrita de 3 a 16 años*. Barcelona: Graó.
Anscombre, J. C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos.
Bazerman, C. *et al*. (2005). *Referente Guide to Writing Across the Currículum*. Indiana: Pador Press.
Coromina, E.; Rubio, C. (1996). *Técnicas de escritura*. Barcelona: Teide.
Didactext, Grupo (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de Educación Primaria*. Madrid: Editorial Complutense.
—— (2006). «La escritura de textos expositivos en aulas de primaria». En: Camos, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 99-118). Barcelona: Graó.
González, J. *et al*. (1987). *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. Madrid: Alhambra.
Graves, D. (1983). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata/MEC.
Kohan, S. (1998). *Cómo lo reescribo. La herramienta del escritor. Vías y opciones para conseguir un buen relato*. Barcelona: Grafein.
Scardamalia, M.; Bereiter, C. (1992). «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Inf*ancia y Aprendizaje, 58: 43-64.
Serafini, M. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
Shores, E.; Grace, C. (2004). *El portafolio paso a paso. Infantil y Primaria*. Barcelona: Graó.

Tipos de texto y géneros discursivos

Álvárez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

Álvarez, T.; García, I. (coords.) (2011). «Desarrollo de competencias escritas en diferentes niveles del sistema educativo». *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (monográfico), 33: 5-72.

AA. VV. (2009). «Lectura y escritura de textos académicos». *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura* (monográfico), 50.

Castelló, M. (coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.

García, I. (coord.). *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona: Graó.

Wray, D.; Lewis, M. (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata, 2000.

Escritura creativa

Apollinaire, G. (1987). *Caligramas*. Madrid: Cátedra.

Badía, D.; Vilà, M. (1992). *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.

Cortázar, J. (1981). *Historias de cronopios y de famas*. Barcelona: Edhasa.

Flaubert, G. (1857) (ed. 2005). *Madame Bovary* (prólogo de Mario Vargas Llosa). Madrid: Alianza Editorial.

Franco, A. (1988). *Escribir: un juego literario*. Madrid: Alhambra.

Gimferrer, P. (1993). *Itinerario de un escritor*. Barcelona: Anagrama.

Landero, L. (1994). *El oficio de escribir*. Madrid: Asociación de Profesores de Español.

Monterroso, A. (1992). *Viaje al centro de la fábula*. Barcelona: Anagrama.

Queneau, R. (1987). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.

Roma, P. (2003). *La trastienda del escritor*. Madrid: Espasa.

Sábato, E. (1963). *El escritor y sus fantasmas*. Barcelona: Seix Barral.

Sampedro, J. (2005). *Escribir es vivir*. Barcelona: Mondadori.

Sierra, J. (2006). *La página escrita*. Madrid: SM.

Vargas, M. (1997). *Cartas a un joven novelista*. Barcelona: Planeta.

Conocimiento de la lengua

Didáctica de la gramática

Beaugrande, R.; Dressler, W. (1981). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
—— (comp.) (1987). *Lingüística del texto*. Madrid: Arco/Libros.
Bosque, I.; Demonte, V. (dirs.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 vols.). Madrid: Real Academia Española/Espasa Calpe
Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
—— (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI.
Gómez, L. (1998). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
Paredes, F.; Álvaro, S.; Núñez, Z.; Paredes, L. (eds.). (2012). *El libro del español correcto: claves para hablar y escribir bien en español*. Madrid: Espasa Calpe.
Ribas, T. (coord.) (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
Rodari, G. (1976). *Gramática de la fantasía*. Barcelona: Avance.
—— (1987). *Ejercicios de fantasía*. Barcelona: Aliorna.
Rodríguez, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4.º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo de la enseñanza de la gramática* (tesis doctoral inédita). Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Valencia.

Didáctica del léxico (diccionarios)

Ávila, C. (2000). *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna*. Universidad de Granada.
Campos, J.; Barella, A. (1995). *Diccionario de refranes*. Madrid: Espasa Calpe.
Casanova, A.; Rivera, M. (1990). *Vocabulario básico en la EGB* (3 vols.). Madrid: Espasa-Calpe.
Correas, G. (1992). *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*. Madrid: Visor.
Grijelmo, A. (2000). *La seducción de las palabras*. Madrid: Taurus.
Martín, M. (1997). *Diccionario del español coloquial. Dichos, modismos y locuciones populares*. Madrid: Tellus.
Martínez, J. (1996). *Diccionario de usos y dudas del español actual*. Barcelona: Bibliograf.
Moliner, M. (1973). *Diccionario de uso del español* (2 tomos). Madrid: Gredos.
RAE. (1992). *Diccionario de la lengua española* (2 tomos). Madrid: Espasa Calpe.
Seco, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Didáctica de la ortografía

Barberá, V. (1988). *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: CEAC.
Mesanza, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana.
RAE (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
Rodari, G. (1964). *El libro de los errores*. Madrid: Espasa-Calpe.

Anexo 1. Signos de transcripción de conversaciones coloquiales

(Grupo Val.es.co. Universidad de Valencia)[8]

:	Cambio de hablante.
A:	Intervención de un hablante identificado como A.
A1:	Primera intervención de A.
A2:	Continuación o nueva intervención de A.
?:	Interlocutor no reconocido.
§	Sucesión inmediata, sin pausa apreciable, entre dos emisiones de distintos hablantes.
=	Mantenimiento del turno de un participante en un solapamiento.
[	Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.
]	Final del habla simultánea.
	Reinicios y autointerrupciones sin pausa.
/	Pausa corta, inferior al medio segundo.
//	Pausa entre medio segundo y un segundo.
///	Pausa de un segundo o más.
(5")	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se inicia el número de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.
8	Entonación ascendente o continuativa.
9	Entonación descendente.
6	Entonación mantenida o suspendida.
cariñ	Pronunciación marcada o enfática de la sílaba «ri».
EN COCHE	Pronunciación marcada enfática.
(( ))	Fragmento indescifrable.
((*siempre*))	Transcripción dudosa.
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción.

8. Tomado de: Briz, A.; Grupo Val.Es.Co.(2000). *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel.

(*En*)*tonces*	Reconstrucción de una unidad léxica que se ha pronunciado incompleta, cuando pueda perturbar la comprensión.
pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados.
º( )º	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro.
h	Aspiración de «s» implosiva.
l-l	Asimilación fonética.
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas».
aaa	Alargamientos vocálicos.
nn	Alargamientos consonánticos.
¿¡ !?	Preguntas o exclamaciones retóricas (por ejemplo, las interrogaciones exclamativas: preguntas que no preguntan).
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?, ¿eh?, ¿sabes?»
¿ !	Exclamaciones. Expresiones irónicas.
Letra cursiva	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo, característico de los denominados relatos conversacionales.
Notas a pie de página	Anotaciones pragmáticas que ofrecen información sobre las circunstancias de la enunciación. Rasgos complementarios del canal verbal. Añaden información necesaria para la correcta interpretación de determinadas palabras (por ejemplo, la correspondencia extranjera de la palabra transcrita en el texto de acuerdo con la pronunciación real), enunciados o secuencias del texto, de algunas onomatopeyas, etc.
Sangrados a la derecha	Escisiones conversacionales.

Esta obra pretende dar respuesta a la formación profesional específica que han de recibir los maestros para enseñar la lengua materna o primera en ámbitos escolares. Se concibe la actividad didáctica como el diseño y la puesta en práctica de acciones de enseñanza y aprendizaje en ámbitos académicos y profesionales para capacitar a los futuros maestros en el dominio de cómo enseñar las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir), mediante las herramientas y ayudas necesarias. Todo ello con la finalidad de construir conocimiento y transmitir saberes. El libro contiene setenta y tantas actividades y está pensado, principalmente, para la formación inicial y permanente de maestros y maestras.

Teodoro Álvarez Angulo es doctor en Filología Hispánica y profesor titular del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación –Centro de Formación del Profesorado– de la Universidad Complutense de Madrid. Es coordinador del Grupo de Investigación Educativa Didactext (Didáctica de la Escritura) y miembro de la European Association for the Teaching of Academic Writing (EATAW) y de la International Society for the Advancement of Writing Research (ISAWR). Ha impartido cursos y pronunciado conferencias en múltiples instituciones y ha asesorado a organismos nacionales e internacionales relacionados con la formación inicial y permanente del profesorado.

Octaedro
Recursos